L'entrée en littérature

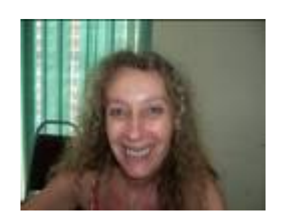


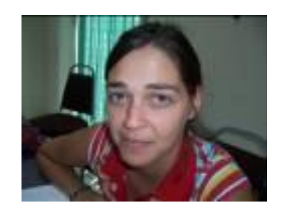
Tegucigalpa , Honduras

Mai 2007



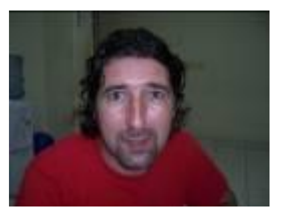






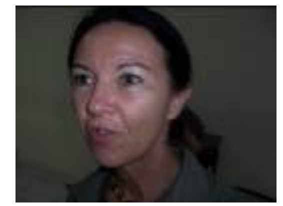














↖Cliquez dans la marge, à gauche…

Sommaire

**** Noter qu'une liste d'albums existant en français et en espagnol a été donnée aux stagiaires (ce document d'une cinquantaine de pages peut être fourni aux personnes intéressées)***

**** A noter que***
des documents complémentaires sont à la disposition des personnes intéressées :
- **Des albums sonorisés**
- **Des imagiers**
- **Ainsi qu'une proposition de programmation littérature pour les cycles 1 et 2, élaborée à Bogota.**

Fiche de stage

Code du stage : **MH13X6001**

Intitulé du stage : **L'entrée en littérature**

TEGUCIGALPA	**5j**	**3ème trimestre**	**20**

Type de stage

☒ Stage régional

Public concerné

Enseignants des cycles 1 et 2, professeurs locaux de langue intervenants sur ces 2 cycles, documentalistes.

Objectifs et contenus

Harmoniser les approches de l'exploitation des albums de littérature avec les professeurs de langue.
Envisager des prolongements interdisciplinaires.
Savoir exploiter les ressources disponibles y compris locales.
Renforcer la concertation entre les personnels de BCD et les enseignants.

Contenus : Connaître et utiliser les textes officiels.
Connaître quelques ouvrages de référence et établir un premier référentiel d'ouvrages disponibles dans les deux langues.
Elaborer une progression commune.
Mettre en œuvre des stratégies favorisant des pratiques de lecture en réseau, d'ateliers philosophiques…
Elaborer des outils d'évaluation.

Formateur(s)

Définition du profil ou nom(s) et coordonnées du (des) formateur(s) pressenti(s)

Formateurs de Bogota...

EMPLOI DU TEMPS : Stage **"l'entrée en littérature"** Mai 2007 Tégucigalpa

8h00 **10h30**	-**Accueil** -**Présentation** des stagiaires, du stage, de ses objectifs et de son déroulement -Attentes des stagiaires	**Littérature et Bilinguisme** (liste d'albums ; vidéo…)	Atelier d'écriture **Textes à mémoriser** (comptines, poésies, théâtre,…)	**Préparation des séances** (suite) **Mise en activité dans les classes**	Ateliers d'écriture **Progressions** (propositions ; élaboration)
	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
11h00 **12h30**	**BCD** (représentations ; rôle… Activité de découverte du fonds.)	**Dispositifs d'activités avec des albums**	**Préparation des séances en classe** (ou en BCD) compte rendu / lectures de documents	**Analyse des séances**	**Contes** **Ateliers philosophiques** **Lectures des stagiaires**
	Repas	Repas	Repas	Repas	Repas
13h30 **14h00** **15h45** **16h30**	**Lectures des stagiaires** **Analyse des I.O.** compte rendu / lectures de documents	**Lectures des stagiaires** **Mises en réseaux** compte rendu / lectures de documents	Visite à Valle de los Angeles	**Lectures des stagiaires** **Outils d'évaluation** Aide aux enfants en difficulté Théâtralisation ; dramatisation compte rendu / lectures de documents	**Ressources disponibles** Bilan du stage Visite du musée de l'identité hondurienne
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi

En guise d'introduction :

La prise en considération

de la littérature de jeunesse est

moins affaire de prescription que d'information et de formation…

Plus on formera et informera les enseignants,

et moins ils auront recours à des outils préfabriqués, sclérosés et sclérosants.

(extrait d'un rapport de l'Observatoire National de la Lecture, O.N.L.)

Compte Rendu du 07/05/07

1. **Accueil et Présentation**

2. **Attentes des participants au Stage :**

- Le problème du bilinguisme
- La place de l'enseignant et de la bibliothécaire au sein de la BCD
- Le rapport de l'enseignant et du professeur de langue dans l'enseignement de la littérature.
- La place des ATSEM comme référence langagière
- les échanges de pratiques

3. **Activité de découverte de la BCD**

Autour de mots clés : Noms d'auteurs, thèmes.

4. **Liste des ouvrages et d'auteurs :**

- Kimiko pour les PS
- Mwankumi Dominique, collection Archimède, L'école des Loisirs, renouveau du livre documentaire
- J'ai rêvé que ; Je suis parti de Mets, pour le CP, création d'album par les élèves.

Place des livres en espagnol dans la BCD ; ne doit pas être différencié des autres ouvrages

- La chasse à l'ours Oxenbury/Rosen (Kaleidoscope)

5. **Activités autour de la découverte de la BCD**

- La chasse aux livres, jeu de piste
- Jeu de Domino
- Chasse à la couverture, à l'extrait…

6. **La place des ATSEM** comme référent culturel et émotionnel. Ne pas l'exploiter ponctuellement, mais faire un travail de mémoire patrimonial (comptines, chansons locales).

7. **Pour le coin lecture :**

- emprunter une vingtaine de livres par mois, lus par l'enseignant puis accessible aux élèves.
- Les livres empruntés par les élèves, sont conservés pendant une semaine en classe, puis emmenés le week-end chez eux.
- Intégrer le coin lecture dans les ateliers.

***** Repas (Marina n'a pas terminé sa soupe, ni sa salade !)**

1. **Lecture d'album par José et Geneviève**

- Aboie Georges (Jules FEIFFER)
- Toutes les couleurs d'Alex SANDERS
- Dormir, moi jamais (Vincent BOURGEAU)

Respecter le texte, ses structures et ne pas l'adapter. Conscientiser que l'écrit est immuable. S'il y a incompréhension c'est que l'album n'est pas adapté.

2. **Lecture par Marc**

- Le masque de Solotareff ; thème sur la maltraitance, l'abus sexuel.

Référence sur la mise en liaison avec Loulou de Solotareff, Le voyage d'Oregon de Rascal

3. **Lecture et analyse de documentations pédagogiques :**

- Le socle commun.
- Pour une scolarisation réussie des tout petits.
- Pour une première culture littéraire.
- L'apprentissage de la lecture au cycle 3
- La culture littéraire à l'école.

COMPTE RENDU DU MARDI 8 MAI 2007

1- *PRESENTATION DU DOCUMENT SUR L'INTRODUCTION A LA LECTURE AU CYCLE 3*
  - Repérage de fautes à la fin du cycle 2
  - Les mots nouveaux doivent être rencontrés et utilisés dans plusieurs contextes puis notés dans un répertoire.
  - Utiliser des techniques différentes pour apprendre à lire à haute voix et donner du sens à cette lecture.

2- *PRESENTATION DE L'ECHELLE DE FREQUENCE DES MOTS LES PLUS UTILISES DANS LA LITTERATURE DE LANGUE FRANCAISE*

3- *LECTURE DE*
  - Je suis parti ! (Allan Mets)

- Max et les maximonstres (M. Sendak)
- Le Masque (G.Soltaref)
- Grosse colère (Mireille D'Allancé) : mise en réseau avec Cornebidouille(Magali Bognole), Au lit petit monstre(Mario Ramos).
-

4- *DISCUSSION*
sur la mise en place d'un cahier de littérature dès le cycle 1 afin de garder une trace écrite contenant des références littéraires rencontrées durant la scolarité. Il doit être personnel et développe le sens critique.

5- *LECTURE DE*
- Le voyage d'Oregon : référence à Blanche neige, Van Gogh, Le masque (Solotaref)
- Le hollandais sans peine

6- *PRESENTATION DE LA LISTE DES LIVRES EN BILINGUE*
consultable sur le cédérom. Certains de ces albums sont accompagnés d'une méthode de lecture.

7- *DISCUSSION*
sur les différentes manières de lire un album. Il en ressort que selon la construction du livre, la taille des images, et l'effet voulu cela entraîne une façon de lire qui peut être différente.
Toutefois il est indispensable de montrer **qu'il y a des écrits et qu'ils sont immuables.**

8- *LECTURE DE*
« Flon-flon et Musette » (Elzbieta)
- Amitié,
- Guerre
- Séparation

« Je m'habille et je te croque »

9- *IMPORTANCE*
de préparer la progression des lectures et du travail sur l'album **par cycle, sans oublier la mise en réseau des albums.**

10- *TRAVAIL EN GROUPE,*
à partir d'un tas de livres, chercher la relation qui les met en réseau.

- ***GROUPE 1 : La Quête***
    i. La course
    ii. Les œufs de Paulette
    iii. Poussin noir
    iv. Une soupe au caillou
    v. La chasse à l'ours
    vi. Une maman pour Choc
    vii. L'anniversaire de Monsieur Guillaume
    viii. Roule Galette

- ***GROUPE 2 : Structure syntaxique, Phrases répétitives (Personnage principal qui part et rencontre des personnages successifs)***
    i. Loup y es-tu ?
    ii. La petite poule rousse
    iii. Et pit et pat et à quatre pattes
    iv. Meuh meuh vache rousse n'as-tu pas ?
    v. Très très fort

vi. Une histoire sombre très sombre

- ***GROUPE 3 : Livres sans texte***
    i. Zoom
    ii. Loup-y-es-tu ?
    iii. L'arbre, le loir et les oiseaux
    iv. Ce jour-là
    v. Il pleut
    vi. Noël
    vii. Par une journée d'hier
    viii. Les aventures d'une petite bulle rouge

- ***GROUPE 4 : Passage du réel à l'irréel (également rêves et cauchemars)***
    i. Zigomar n'aime pas les légumes
    ii. Les deux goinfres
    iii. Papa !
    iv. L'enfant des sables
    v. Il y a un alligator sous mon lit

11- LECTURE DES TEXTES DE L'AEFE
sur le thème bilinguisme consultables sur le site de l'AMCAC.
Il est également cité comme livre de référence sur ce thème le livre de
Jean Duverger « Enseignement bilingue ».

12- *IMPORTANCE DE RENFORCER LA LANGUE MATERNELLE AFIN DE DEVELOPPER LE LANGAGE D'EVOCATION.*
De ce fait le travail en doublette devient primordiale y compris avec l'ATSEM qui est la personne la plus proche des élèves au quotidien. **La langue maternelle ne doit pas être dévalorisée.**

13- PRESENTATION DE VIDEOS : SEANCES DE DOUBLETTES AU LYCEE DE BOGOTA
« Le petit chaperon rouge » en petite section : une personne référent pour chaque langue. Lecture du conte en français avec interventions et reformulation de l'enseignante d'espagnole.
Ensuite l'histoire est racontée en espagnol puis jeu de marionnettes avec lecture en doublette.

« Elmer et l'étranger » en moyenne section : lecture sans montrer les images, puis représentation de marionnettes manipulées par l'ATSEM, lecture de l'histoire en français et espagnol (une page chacune).

14- LECTURE :
- « Le petit chaperon rouge » Rascal
- « Ramon préocupon » Brown
- « En el bosque » Brown
- « Petit bond et sa découverte » thème de la mort. Il existe une série de Petit bond qui aborde d'autres thèmes philosophiques.

15- Fin de la présentation des livres en bilingue.

COMPTE RENDU DE LA JOURNEE DU 9 MAI.

1. Repartition des stagiaires pour les séances du jeudi dans les classes :

*7 classes disponibles.
*5 groupes constitués
*6 activités proposées

-doublette : « Je suis le plus fort » de Mario Ramos
-doublette : « Une soupe aux cailloux » de Anais Vaugelade
-activité BCD
-création poétique
-heure du conte (La petite poule rousse + fascicule)
-théâtre : la chasse a l'ours.

2. Petite intervention de la doyenne de l'université.

3. Ateliers

Production d'écrits « à la manière de » à partir des ouvrages :

- Oh ! la vache

Loup sans dent
Pas méchant

Loup sans yeux
C'est affreux …

- Les petits riens qui font du bien.

L'arome du café le matin au réveil
Les baisers de maman pour éponger mon chagrin…

- Que fait la lune la nuit ?

Que fait le soleil le jour ?
Il fait éclore les désirs,
Les peurs, il les fait fuir.

- Si la neige était rouge

Quand Laurent mange un flan de montagne, il a le front blanc.
Cuando mi hermana come quesadilla
Se transforma en amarilla.

4. Ateliers d'écritures poétiques

- La poésie des prénoms
- Les mots dessinés
- Inventions oxymoriques
- Phrases poétiques

Ils font le stage // parce que Sarkozy a gagné // en montant sur l'arbre.

- Définitions poétiques
- Autour d'une voyelle

Je te promets qu'il n'y aura pas de rage
Mais des ra-bains de mousse

- Cadavres exquis

5. Préparations des séquences pour les interventions en classe.

Pour les fiches de préparation pensez à consulter le site AMCAC

6. **Visite de la vallée des anges (pas d'anges à l'horizon)**

Merci Alain ...Gloups
Merci Teresa pour ta patience.
Dommage pour la promenade en Tuk-Tuk. Les reporters de retratos del mundo l'ont immortalisé.
Et n'oubliez pas de manger des chips pour faire vivre l'artisanat local !!!

7. En vrac
Création d'imagiers sonorisés et d'albums oralisés avec power point et audacity à s'échanger entre établissements. Ceci peut être l'objet d'un projet pour les cycles 2 et 3.

Laurent est en attente de recettes de cuisine pour les P.S.

Pour le lexique : le lexique de ma classe GS ou CP-CE1, Retz

A lire :

* Former des enfants lecteurs et producteurs de poésies.
* Document d'accompagnement : la poésie à l'école.

Des événements pour la création poétique :

* le printemps des poètes (sur le site, répertoire d'action).
* les mots migrateurs – fête de la francophonie (exemples : associer photos et mots).

COMPTE RENDU DE LA JOURNEE DU 10 MAI.

1. Préparation des séances dans les classes :

Chaque groupe élabore le matériel dont il a besoin pour sa séance.

2. Séances dans les classes

-doublette : *Je suis le plus fort* de Mario Ramos (GS)
-doublette : *Une soupe aux cailloux* de Anais Vaugelade + activité BCD (PS)
- doublette . *Va-t-en , grand monstre vert*
-création poétique (GS)
-théâtre : la chasse a l'ours. (CE1)

3. Analyse des séances

1. **doublette : *Je suis le plus fort* de Mario Ramos (GS)**

lecture en « triplette » (par trois intervenants)
Meme statut aux 2 langues tout au long de la séance.
Travail en équipe ouvre des pistes intéressantes.

2. **doublette . *Va-t-en , grand monstre vert***

organisation différente suite aux contraintes matérielles : on dispose seulement du livre en français.
Le ré formulation en espagnol permet de donner la parole aux enfants qui ne sont pas capables de le faire en français.

3. **création poétique (GS)**

Les enfants ont bien aimé l’activité.

4. **théâtre : la chasse a l’ours. (CE1)**

L’enseignante a suggéré une mise en situation par le biais de chansons sur la neige, la boue, etc.

5. **doublette : *Une soupe aux cailloux* de Anais Vaugelade + activité BCD (PS)**

Certains enfants ont eu un peu de mal à comprendre les consignes/ règles de jeu.
Conseil : en PS, une présentation en LM ou rentrer dans l´histoire en LM pour une meilleure compréhension.

📖 📖



Les différentes fonctions de la BCD

Un lieu d'accueil et de plaisir
Un lieu de culture
Un lieu de communication et d'animation
Un lieu d'aide aux apprentissages et au bilinguisme
Un lieu de production et de création

Animation

- diffusion de travaux
- expositions
- rencontres (avec des auteurs, des conteurs, des professionnels du livre, etc.)
- liaison école / extérieur
- animations entre classes
- grands événements (Lire en fête ; Printemps des poètes ; francophonie ; semaine de la presse…)

Loisirs

- lecture détente
- recherche plaisir
- utilisation des technologies nouvelles

Prêt

- livres
- documents

Recherche documentaire

- méthodologie de la recherche
- travail autonome
- étude des technologies nouvelles

Activités autour du livre

- heure du conte
- ateliers d'apprentissage
- appropriation de l'espace de lecture
- connaissance des livres

Activités de lecture / écriture

- production de textes pour la BCD
- production d'affiches, de panneaux
- création d'un journal d'école
- création de fichiers

- **Une BCD pour créer une pédagogie de projet**
- **Une BCD pour développer une politique de l'écrit**
    - en socialisant les écrits
    - en lisant et produisant des écrits de fiction
    - en lisant et produisant des écrits documentaires
    - en comprenant et concevant des écrits à la manière des professionnels.

Rôle de la BCD
dans la mise en place des programmes de 2002

D'après
Madeleine Couet-Butlen et Chantal Bouguennec du CRDP de Créteil

Au cycle 1

C'est à travers les activités orales que le jeune enfant va accéder aux multiples visages des cultures écrites. Les lectures entendues sont pour lui l'occasion de réagir, de reformuler dans ses propres mots les textes lus par le maître, puis dès 5 ans, de faire émerger des interprétations à partir des blancs du texte. *Il est recommandé de ne pas trop s'attarder sur une analyse trop longue de la première de couverture, au détriment de l'entrée dans les textes.* La lecture faite par le maître doit reprendre fidèlement les mots du texte, afin d'**installer la permanence de l'écrit** dans l'esprit des élèves, contrairement à ce que l'on pratique lorsqu'on raconte. C'est pourquoi il faut accorder une importance toute particulière au choix des ouvrages, en étant attentif aux difficultés de la langue et aux références auxquelles ils renvoient.
On peut distinguer deux statuts en ce qui concerne les albums : l'œuvre littéraire et l'album non narratif. On les utilisera avec des objectifs différents, en allant du simple au complexe…

Au cycle 2

L'enseignant met en place des **situations d'écoute et de reformulation**, des séquences de dictée à l'adulte. Les enfants abordent des **textes plus complexes**, plus longs. On réfléchit à des dispositifs de présentation, des découpages qui aident à appréhender les étapes successives du récit. On organise des parcours de lecture qui permettent de retrouver des personnages, des thèmes, des auteurs, des genres, à travers des œuvres nombreuses et variées. La compréhension des textes **documentaires** peut faire l'objet d'un travail analogue. Leur accès parfois difficile nécessite un abord collectif et accompagné.
L'emprunt en BCD doit devenir une habitude et un besoin.

L'intérêt spécifique de la BCD

La BCD permet d'offrir un corpus d'œuvres nombreuses et variées, de proposer des genres et des éditeurs différents.
Se construire une culture littéraire et éditoriale, c'est engranger des références et participer à un système de sociabilités autour du livre (discussions, échanges), acquérir des références éditoriales (on connaît une collection, un auteur…).
Seule la BCD est suffisamment riche pour offrir ces possibilités.

en BCD

les compétences à travailler :

dès le cycle 1

« Entrée en culture »

L'élève doit être capable de :

♦. différencier les supports d'écrits (livres – revues– journaux –affiches écrits documentaires) et savoir pourquoi on les utilise
♦. repérer distinguer les pages d'un livre (titre -pagination - table des matières)
♦. reconnaître certains éléments d'un texte (le titre, l'auteur, les graphismes)
♦. utiliser une bibliothèque, s'initier aux premiers classements(choisir un album, une BD, réunir une documentation)
♦. écouter et comprendre un récit, un texte documentaire simple
♦. identifier des mots familiers
♦. localiser les différents espaces de la BCD (coin écoute, coin lecture, espace prêt)
♦. s'approprier le contenu d'un livre en utilisant des indices (illustration, première de couverture)

au cycle 2

« Entrée en lecture »

L'élève doit être capable de :

♦. identifier l'objet-livre (aspect extérieur, mise en page, typographie…)
♦. comprendre le cheminement du livre (rencontres écrivain, illustrateur, éditeur)
♦. entrer dans les textes, anticiper sur le contenu (genres de texte, formulation d'hypothèses, prise d'indices)
♦. percevoir la notion de récit (rythme – structure - événements – personnages)
♦. percevoir la notion de l'écrit (informer – critiquer– communiquer)
♦. s'orienter dans l'espace BCD (connaissance de la classification et des espaces)
♦. reconnaître les différents types de textes : tri de textes (informatif, narratif, injonctif, descriptif…) ; forme extérieure usuelle et fonctions.
♦. distinguer les différents types de livres (dictionnaire, album, recueil de poèmes, catalogue, BD, documentaires, manuels scolaires)

Quelques exemples d'animations lecture en BCD adaptées aux élèves de cycles 1 et 2

📖 Beaucoup de ces idées d'animations sont tirées du livre :
Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse ***
De Ch. POSLANIEC et Ch. HOUYEL
Collection Pédagogie Pratique ; Hachette Education ; 2000

Les tris de livres et les classements

(Il s'agit certainement des animations les plus pratiquées avec les petits, mais elles sont tout aussi intéressantes avec des plus grands).

C'est une initiation à la variété des écrits qui sont proposés.
A chaque tri les enfants acquièrent un ou parfois plusieurs des « petits savoirs » indispensables pour devenir lecteur.
Pour rester ludique, l'activité doit être assez brève. Mais pour être efficace, elle doit être renouvelée souvent (en variant les écrits à trier).

- **grandes catégories d'écrits classés en fonction des :**
  - **Formes d'écrits :**
    - journaux ; magazines ; pubs ; livres ; dictionnaires… (pour les plus petits).
    - encyclopédies ; essais ; documentaires ; modes d'emploi… (en plus, pour les plus grands).
  - **Thèmes :**
    - L'ours ; le loup ; les sorcières ; l'Afrique ; etc.

  * *Mais aussi les genres, le ton, l'époque, le narrateur, etc.*

La commande d'histoires

Objectif :
Pour les « petits » il s'agit de passer une commande de lecture ; et puis les « grands » lisent aux « petits ».

Déroulement :

1. Des enfants de fin de CP de CE ou de CM rencontrent des enfants de maternelle ; ils les interrogent sur le type d'histoires qu'ils aimeraient entendre. Les petits s'expriment et les grands notent. (C'est beaucoup plus facile et efficace en groupes restreints).
2. Les grands explorent alors les BCD pour trouver un livre correspondant à la « commande » des petits.
3. Il faut ensuite s'entraîner pour bien lire ce livre oralement.
4. Enfin, une seconde rencontre grands – petits est organisée pour la lecture du livre (ou des livres).

Le domino des livres

Dans ce jeu, chaque livre devient l'équivalent d'un domino qu'il faudra intégrer à une chaîne.

- Il faut de la place et de la visibilité.
- Il peut y avoir 2 ou 3 groupes et donc plusieurs dominos de livres.

Déroulement :

Le premier livre est choisi ou tiré au sort.

- Pour jouer il convient de présélectionner d'assez nombreux livres en fonction de l'âge des enfants.
- Pour poser son livre-domino il faut expliquer oralement son choix. Le lien doit être explicite avec le livre précédent.
- Exemples :
    - Le titre contient le même mot.
    - Le nombre de mots du titre est identique.
    - La collection est la même.
    - Sur la couverture des 2 livres il y a … des lapins.
    - Ce sont des documentaires, etc.

La bonne histoire

Objectif :

- Retrouver, après l'avoir entendue raconter, « la bonne histoire » tirée d'un livre mélangé à d'autres (de 5 à 10 selon l'âge des enfants)

* Les enfants ne connaissent pas l'histoire. Le titre n'est pas dit.

Déroulement :

- Les enfants regardent les couvertures des livres et, par groupe, tentent de retrouver « la bonne histoire » racontée au départ. L'adulte lit les livres désignés et les enfants reconnaissent parmi les livres lus « la bonne histoire ».

Séries de livres possibles :

- des histoires de loups, de lapins, d'ours, de cochons, de sorcières…
- des versions différentes de contes traditionnels.
- Différents albums d'un même auteur (C. Boujon ; P. Corentin ; A. Browne, etc.)

Choisir un livre de « grand » quand on est « petit »
ou de « petit » quand on est « grand » !!

Il arrive très souvent qu'un jeune enfant manipule spontanément un livre d'art, un atlas, un dictionnaire, un roman ou un documentaire alors que tous ces supports sont à priori destinés à des jeunes d'une classe d'âge nettement supérieure.
Nous influençons les jeunes enfants pour qu'ils se cantonnent à des écrits destinés à leur classe d'âge et, peu à peu, ils intègrent cette restriction.
Cependant, le petit prend toujours avec une bonne raison un support écrit trop difficile pour lui.
Il est intéressant de lui demander les raisons de son choix.

.

Les débuts de texte

L'anticipation

- Objectif :
  - A partir du seul début (l'incipit) faire découvrir toutes les infos déjà contenues dans le texte (sans leur montrer ni le livre ni leur donner le titre)
  - Et puis leur faire émettre des suppositions sur la suite de l'histoire.

Les pièges de l'anticipation

- Même principe ; mais il s'agit de choisir un livre qui rompt avec les stéréotypes de récit.
  - Un exemple : « Papa ! » de Philippe Corentin, l'école des loisirs, 1995.

Les caractéristiques d'une série ou d'une collection (l'objet livre)

Faire percevoir aux enfants ce qu'est une série (ou une collection).
(Il en existe de nombreuses centrées sur un personnage ou sur un genre littéraire).

- Leur demander de trouver tout ce qui est commun (personnages ; éditeur ; auteur ; format ; nombre de pages ; maquette ; etc.…)

Cinq dessins pour un livre

- Tous les enfants d'une classe doivent faire un dessin illustrant un même livre qu'ils ont lu ou qu'on leur a lu (selon leur niveau).
- 5 illustrations sont retenues par la classe. Celles qui permettent le mieux de reconnaître le livre de référence quand on les associe.
- Ces 5 dessins sont réunis sur une affiche à l'entrée de la BCD par exemple avec un petit texte d'accompagnement du genre :

« Ces 5 dessins illustrent un livre qu'on peut trouver dans la BCD.
Saurez-vous le reconnaître ? »

** Pourquoi ne pas prévoir une récompense !*

Les livres « éclatés »

Plusieurs objectifs :
- faire porter l'attention des élèves sur les modes d'organisation de l'objet livre.
- Réaliser une imprégnation sur un genre ou une forme littéraire.
- Susciter la curiosité et donner envie de lire les livres ainsi présentés.

* *La préparation* (elle est un peu longue !) :
- choisir de 4 à 10 livres (en fonction du niveau).
- préparer 4 documents photocopiés.
  - Une feuille avec les titres des livres.
  - Une feuille avec les couvertures réduites (mais sans le titre !).
  - Une feuille avec les 4èmes de couverture réduites (mais sans le titre s'il y figure)
  - Une feuille avec la 1ère page réduite de chaque livre ou encore une illustration bien choisie de chaque livre.

Déroulement :
- Des groupes de 4 ou 5
- Chaque groupe reçoit les photocopies des 4 documents et doit associer titre, couverture, 4ème de couverture et première page (ou illustration).

Défi lecture *cycle 2*

L'enjeu des questionnaires

La diversité des questionnaires rédigés par les enfants fait la richesse du projet et permet d'y associer une grande partie des activités de français

Pratique de la langue orale

*Recherche collective des modes de questionnements possibles.
*Examen motivé des questionnaires proposés.
*Echanges sur les ouvrages lus.
*Travail en petits groupes de lecteurs d'un même livre lu.

Production d'écrits

*Rédaction des questionnaires : ceux-ci pourront présenter des types de textes très différents (questions, consignes, charades, énigmes, mots croisés ou mêlés, dessins à légender, messages codés, textes à trous, assertions vraies ou fausses, textes en désordre, résumés à compléter ou à rectifier, etc.)
*Rédaction des réponses aux questionnaires : avant d'envoyer les questionnaires à leurs partenaires / adversaires, les enfants doivent rédiger les réponses attendues. Cette rédaction est probatoire du critère de faisabilité et complète de façon pertinente l'exercice de rédaction du questionnaire en proposant une sorte d'autoévaluation.

Maîtrise de la langue écrite (lexique, orthographe, grammaire)

La socialisation des questionnaires entraîne toujours une plus grande vigilance orthographique et syntaxique et le professeur devient alors la ressource pertinente qui évitera un retour critique des adversaires. De plus, nombre de questions du programme linguistique peuvent être finalisées : types de phrases, types de texte, langue orale/langue écrite, niveau de langue, utilisation de phrases complexes, expression de la cause et de la conséquence, etc. Les enfants admettent beaucoup mieux de découvrir la norme et de l'utiliser quand ils comprennent qu'elle est un véritable outil de communication.

Lecture

La gestion des questionnaires doit être un travail collectif qui suppose des petits groupes travaillant spécifiquement sur un livre, puis une sorte de mise à l'épreuve du questionnaire sur un autre groupe ou sur la classe entière.

Les réponses aux questionnaires de la classe partenaire seront de même rédigées collectivement par des petits groupes ayant lu le livre. En effet, il ne sera pas nécessairement demandé aux enfants de lire l'ensemble des livres de la « corbeille ».
Les lecteurs deviennent, suite à l'échange des questionnaires, les évaluateurs des réponses qu'ils ont proposées, s'initiant ainsi à l'évaluation, c'est–à-dire à l'écart et à la norme, au seuil d'acceptabilité d'une réponse. Ils acquièrent dès lors une compétence qui peut les aider à mettre à distance leurs propres travaux scolaires et les amener à plus d'esprit critique et d'autonomie.

Quelques conseils

Il est indispensable que les questionnaires proposent des questions variées, portant sur plusieurs ouvrages (minimum : 5) mais pas trop nombreuses (pour ne pas décourager les correspondants).
- *La présentation du travail doit être soignée.*
- Les questions sont obligatoirement accompagnées des réponses (que l'on peut garder ou envoyer à l'enseignant de l'autre classe).
- *Il faut prévoir un système de codage (avec les maîtres) pour établir le score.*
- Les enfants doivent pouvoir, pour répondre, avoir accès librement aux livres.
- *Il faut associer les enfants qui ont peu lu au travail de recherche en sélectionnant pour eux les questions les plus faciles.*
- On corrige les questionnaires reçus, on calcule le score et on le communique aux expéditeurs.

Typologie des questions

🕮 (*d'après le livre du J.J. Maga et C. Méron* « Le défit lecture » *aux éditions Chroniques sociales)*

1 – Des questions ouvertes

dont l'enjeu est de trouver précisément à quels ouvrages elles renvoient ou des questions fermées qui donnent d'entrée le titre de l'ouvrage concerné.
Cela peut être : des dessins ou des illustrations d'un personnage, d'un lieu…
des rébus
des énigmes
des télégrammes anonymes (on doit retrouver qui pourrait en être l'auteur)
des devinettes
des messages codés.

2 – Des questions-jeux

(auxquelles appartiennent les questions ouvertes)
Mots croisés.
Mots mêlés.
Puzzles (dessins ou textes).
Extraits ou illustrations parasités d'intrus, farcis.
Appariements (personnages et métiers, caractères distinctifs et personnages, dialogues et interlocuteurs, lieu et titre,…)
Q.C.M.
Questionnaire Vrai / faux
Pour ces jeux, les enfants doivent rédiger des consignes très précises.

3 – Des questions "de cours",

qui se rapportent à l'analyse fonctionnelle du récit.
Elles sont toujours rédigées à la forme interrogative et supposent la maîtrise des structures interrogatives, de l'emploi des pronoms, adjectifs et adverbes interrogatifs. Elles portent sur les lieux, temps, personnages, objets,… du récit.
Exemple :

Dans quel pays se déroule cette histoire ?

4 – Des questions d'œil,

où l'on doit balayer, repérer rapidement…
Indiquer la page où se produit un événement particulier.
Donner les références d'un livre (son auteur, sa collection …).
Remettre la ponctuation d'un extrait donné.

5 – Des questions de tête,

qui sollicitent la mémoire d'un texte lu et sa compréhension.

6 – Des questions de culture,

géographie, histoire, sciences, littérature…

La constitution du fonds

On ne doit bien sûr plus décider des achats uniquement en fonction d'un thème, d'un coup de cœur, ou d'un prix intéressant.
Il faut constituer les fonds **en fonction des programmes** et de la meilleure entrée possible en littérature (choisir **des livres polysémiques qui vont permettre le débat interprétatif,** par exemple).

Il devient donc indispensable d'avoir **<u>une politique d'achat concertée au niveau des cycles</u>.**

⊙ ***<u>Les comités de lecture</u>***

*Il est intéressant **d'associer le plus possible les enfants** à la constitution du fonds de la BCD. La lecture à voix haute et les débats favorisent les échanges et l'argumentation. La participation aux comités de lecture et au choix des achats, avec la gestion d'un petit budget, est une **activité responsabilisante et citoyenne**. Cela permettra d'installer des activités d'argumentation, de vote, de choix. Ces moments déboucheront sur des débats et la participation active des enfants.*
Le rôle de l'adulte est de constituer l'échantillon pour le choix (autour d'un thème, un auteur, un projet, une exposition…). Il anime les séances et fait émerger l'expression des enfants. Il a également un rôle d'arbitrage et il est garant de la forme d'ordre qui consiste à accepter la loi de la démocratie.
Cette démarche est complémentaire des autres démarches de débat et donne de la cohérence à l'ensemble de la pédagogie.

✶✶✶✶✶

Des listes de référence

Il est possible de se fier à des listes de référence de grande qualité qui nous assurent l'achat de valeurs sûres et nous évitent les mauvaises surprises …
Voici donc une sélection que nous avons faite pour vous.

Mallette pédagogique
Albums au cycle 2

Académie de Créteil/CRDP/Télémaque

La mallette pédagogique "Albums au cycle 2" contient :

Trente albums de littérature de jeunesse :

Dans 3500 mercredis - Agopian, Annie - Rouergue, 1999
Dans Paris - Alline, Christophe - Didier, 1998 - (Pirouette)
Le loup et la mésange - Bloch, Muriel/Bourre, Martine - Didier 1998 (A petits petons)
Un Petit chat gris... - Bourre, Martine - Didier, 1999 - (Pirouette)
Lili et l'ours -Briggs, Raymond - Grasset et Fasquelle, 1994
Promenade au bord de l'eau - Brouillard, Anne - Sorbier, 1996
Une histoire sombre... très sombre - Brown, Ruth - Gallimard, 1996
Une Histoire à quatre voix - Browne, Anthony - Kaléidoscope, 2000
Les Tableaux de Marcel - Browne, Anthony - Kaléidoscope, 2000
Mon papa - Browne, Anthony - Kaléidoscope, 2001
L'araignée qui ne perd pas son temps - Carle, Eric /Mijade, 1998
A qui la faute ? - Carrara, Marco / Carrer, Chiara - Circonflexe, 2001
Papa ! -Corentin, Philippe - Ecole des loisirs, 1998
Mademoiselle Sauve-qui-peut -Corentin, Philippe - Ecole des loisirs, 2001
Plouf ! - Corentin, Philippe - Ecole des loisirs, 2001
Tout un monde. Le monde en vrac - Couprie, Katy / Louchard, Antonin Thierry Magnier, 1999
La Grande panthère noire - François, P. / Butel, L. Flammarion, 1968
Maman était petite avant d'être grande - Larrondo, V. / Desmarteaux, Claudine.Seuil, 1999 .
Les dames - Lèger-Cresson, Nathalie / Chatellard, Isabelle - Didier, 1999
Perdu ! - Louchard, Antonin - Albin Michel, 1996 (Zéphyr)
Chien bleu - Nadja - Ecole des loisirs, 1989
Les voiliers de Valérie - Oeser, Wiebke - Casterman, 1997 (albums duculot)
Le loup sentimental - Pennart, Geoffroy de - Ecole des loisirs, 2001 (Lutin poche)
John Chatterton détective - Pommaux, Yvan - Ecole des loisirs, 1993
Sur l'île des Zertes - Ponti, Claude - Ecole des loisirs, 2000
La chasse à l'ours - Rosen, Michael / Oxenbury, Helen - Kaléidoscope, 1997
Raoul - Rowe, John A - Nord-Sud, 1997
Le chat des collines - Sara - Circonflexe, 1998
Max et les maximonstres - Sendak, Maurice - Ecole des loisirs, 2001
Mitch - Solotareff, Grégoire /Nadja - Ecole des loisirs, 2001

Cinq ouvrages didactiques pour les enseignants :

Alamichel, Dominique /
Albums, mode d'emploi cycles I, II et III - CRDP de l'académie de Créteil, 2000 (Argos Démarches)

Cassagnes, Paul / Garcia-Debanc, C. / Debanc, Jean-Pierre
50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en B.C.D - CRDP de Midi-Pyrénées, 1994 - (Pédagogie dans le 1er degré)

Livres et apprentissages à l'école .- CNDP, 1999 .- 126p. - (Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres)

Stoecklé, Rémi
L'Album à l'école et au collège - Ecole des loisirs, 1999.- 128 p.

Butlen, Max/Desailly, Lucie/Couet, Madeleine
Savoir lire avec les BCD - CRDP de l'académie de Créteil, 1996 - (Argos démarches)

Liste des albums ; école Maternelle 2007

#	Titre	Auteur	Editeur	Collection	Année	ISBN
1	Bob	Alex Sanders	Lulu et Cie.	Lulu et Cie	2004	2211073174
2	Tromboline et Foulebazar	Claude Ponti	Ecole des loisirs	Albums	2001	2211062458
3	Popo	Kimiko	Ecole des loisirs	Albums Popo	1995	2211030831
4	Tout Maxou	Nadja	Ecole des loisirs	Albums	2001	2211062016
5	Léonard le têtard	Antoon Krings	Gallimard Jeunesse	Giboulées	2006	2070554929
6	Zou	Michel Gay	Ecole des loisirs	Albums	2005	2211073336
7	Pomelo se demande	Badescu, Chaud	Alban Michel		2006	2226149422
8	Les gros mots de Lili bobo	Brami , Davenier	Seuil	Albums Jeunesse	2001	2020491214
9	Je veux mon petit pot	Tony Ross	Seuil	Albums Jeunesse	2004	2020399563
10	Je ne veux pas aller au lit	Tony Ross	Gallimard Jeunesse	Albums Jeunesse	2003	2070553353
11	Les vacances de Milton	Haydé Ardalan	Joie de lire	Albums Milton	2003	2882582625
12	Bienvenue Tigrou	Charlotte Voake	Gallimard Jeunesse	Folio Benjamin No. 89	2003	2070549216
13	Tigrou	Charlotte Voake	Gallimard Jeunesse	Albums Jeunesse	2003	2070552829
14	Cropette	Michel Gay	Ecole des loisirs	Albums	2006	221108222x
15	Cromignon	Alain Broutin	Ecole des loisirs	Albums	2005	221153874
16	Pin pon tout tout	A. Broutin, M. Gay	Ecole des loisirs	Albums	1999	2211050522
17	Loup	Olivier Douzou	Rouergue Eds.	Le Rouergue Jeunesse	1995	2841560104
18	Les trois petits pourceaux	Coline Promeyrat	Didier	A petits petons	2000	2278301055
19	L'ogre Babborco	M. Bloch, A. Prigent	Didier	A petits petons	2000	2278301039
20	Les trois souhaits du petit dîner	Ales Sanders	Ecole des loisirs	Albums	2003	2211069517
21	Le géant de Zéralda	Tomi Ungerer	Ecole des loisirs	Lutin poche	2001	2211085598
22	Le déjeuner de la petite ogresse	Anaïs Vaugelade	Ecole des loisirs	Lutin poche	2004	2211078095
23	Le petit poucet	C.Perrault, C. Perrin	Grasset Jeunesse	Il était une fois	2003	2092112740
24	Hansel et Gretel	Jacob et W. Grimm	Grasset Jeunesse	Il était une fois	2003	2246656516

#	Titre	Auteur	Editeur	Collection	Année	ISBN
25	Poule plumette	P.Galdone	Circonflexe	Albums	2004	2878333497
26	Poucet le poussin	Dzlly Hobson	Pastel	Albums	1994	2211027652
27	Le vilain petit canard	Andeersen, Grenier	Didier	Albums	2005	2278054732
28	Boucle d'or et les trois ours	Steven Guarnaccia	Seuil	Albums Jeunesse	1990	2020364425
29	Pas de violon pour les sorcières	C. Fogel, J. Jolivet	Seuil	Les minis	2001	2020498499
30	Je veux être une maman tout de suite	Alex Cousseau	Ecole des loisirs	Lutin poche	2004	2211075185
31	Pétronille et ses 120 petits	Claude Ponti	Ecole des loisirs	Albums	2001	2211022294
32	Le papa qui avait 10 enfants	B. Gaettier	Casterman	Albums Duculot	1997	220314257x
33	Bébés chouettes	M. Waddell, Benson	Kaléidoscope	Albums	1993	2877670880
34	Le cinquième	Ernst Jandl	Ecole des loisirs	Lutin poche	2000	2211056091
35	Amoureux	Emile Jadoul	Casterman	Courant d'air	2000	2203122455
36	La promesse	Jeanne Willis	Gallimard Jeunesse	Folio N. 116	2005	2070515812
37	Pou-Poule	Loufane	Kaléidoscope	Albums	2005	2877673529
38	Le faramineux pouce de Paul	M.Gaudrat, T. Ross	Bayard Jeunesse	Belles histoires No. 97	1997	2227728124
39	Bonne nuit ma cocotte	Emile Jadoul	Pastel E. des loisirs	Illustrations couleurs	2004	2211074812
40	Scritch scratch dip clapote !	Kitty Crowther	Pastel E. des loisirs	Albums	2002	2211064477
41	Du bruit sous le lit	J. M. Mathis	T.M. Magnier Eds.	Albums	2004	2844202810
42	Max et les maximonstres	Maurice Sendak	Ecole des loisirs	Albums	2001	2211028934
43	Cuisine de nuit	Maurice Sendak	Ecole des loisirs	Albums	2000	2211028807
44	Je ne suis pas une souris	Mario Ramos	Pastel E. des loisirs	Albums	2002	2211067077
45	Raoul	John A. Rowe	Nord-Sud Eds.	Albums	1977	3314210957
46	Chhht !	Sally Grindley	Pastel E. des loisirs	Albums	1991	221102341x
47	La promenade de Flaubert	A. Louchard Thierry	Magnard Eds.	Tête de lard	1998	2844200095
48	Un petit frère pas comme les autres	M.H. Delval	Bayard Jeunesse	Belles histoires No. 50	2003	2747007987
49	Toc toc toc	Corinne Chalmeau	Albin Michel		2003	2226141081
50	1, 2 , 3 qui est là ?	Sabine de Greef	Pastel E. des loisirs		2003	2211071422
51	Pirouette cacahuette	Isabelle Carrier	Casterman	A la queue leu leu	2004	2203123370
52	La petite bête qui monte	Sidney J. Perelman	Rocher Editions	Nouvelle	2000	2268037827
53	Chaussettes	Linda Corazza	Rouergue Editions	Le Rouergue Jeunesse	1996	2841560392

#	Titre	Auteur	Editeur	Collection	Année	ISBN
54	Oh la vache	Louchard, K. Couprie	Tierry Magnier	Tête de lard	1998	2844200117
55	Qui suis-je ?	Lanchais, Crozon	Seuil	Livre objet	1998	2020303012
56	Qu’est ce qui vole ?	Lanchais, Crozon	Seuil	Livre anime	1999	2020357887
57	Qui habite ici ?	P. M. Valat, Broutin	Gallimard	Papillon	2004	2070536920
58	Qui suis-je ? Un animal ?	Pierre Marie Valat	Gallimard	Papillon	2003	2070536890
59	Le bonhomme en pain d’épices	John Rowe	Nord – Sud Eds.	Albums Jeunesse	1993	3314208057
60	Le bonhomme en pain d’épices	McClintock,Aylesworth	Circonflexe	Albums Jeunesse	2005	2878332164
61	La moufle	Diane Barbara	Actes Sud	Romans	2006	2742765980
62	Le bonnet rouge	Weninger, Rowe	Nord-Sud		2000	3314212585
63	Nicki et les animaux de l’hiver	Brett, de Roujou	Languereau	Albums	2001	201390469x
64	La petite poule rousse	Paul Galdone	Circonflexe	Aux couleurs du temps	2002	2878333179
65	Le gros navet	Tolstoï, Sharkey	Flammarion	Albums	1999	2081609681
66	Quel radis dis donc	G ay-Para, Prigent	Didier	A petits petons	2004	2278300741
67	Le navet	Prigent, Chatellard	Ecole des loisirs	Lutin poche	2002	2211065066
68	Les musiciens de la ville de Brême	Grimm, Bernadette	Nord – Sud		1992	3114207514
69	Les musiciens de Brême	Grimm, J.F. Martin	Tourbillon	Contes	2003	284801038x
70	La soupe aux cailloux	Jon J. Muth	Circonflexe	Albums	2004	287833339x
71	Une soupe aux cailloux	Anaïs Vaugelade	Ecole des loisirs	Petite bibliothèque	2003	2211069894
72	La soupe aux cailloux	Bonning, Hobson	Milan Editions	Albums Jeunesse	2002	2745905325
73	L’ogresse et les sept chevreaux	Gay-Para, Bourre	Didier	A petits petons	2001	2278050850
74	Le loup et la mésange	Bloch, Bourre	Didier	A petits petons	1998	2278300733
75	Blanche neige	Eric Battut	Didier	Grandes Contes	2002	227805290x
76	La belle au bois dormant	Grimm, Hoffman	Circonflexe	Aux couleurs du temps	1995	2878331478
77	Poucette	Andersen, Zwerger	Nord – Sud		2004	331421703x
78	Tom pouce	Grimm, Nemo	Flammarion	Premières lectures	2001	2081605686
79	Le prince grenouille	Grimm	Hachette	Minicontes	1995	2012915035
80	Il pleut des poèmes	J.M. Henry	Rue du monde Eds..	La poésie	2003	2912084733
81	La maîtresse n’aime pas	Alain Le Saux	Rivages Editions	Albums enfants	2001	2869307101
82	Interdit / toléré	Alain Le Saux	Rivages Editions	Albums enfants	2001	2743601205

#	Titre	Auteur	Editeur	Collection	Année	ISBN
83	Papa ne veut pas	Alain Le Saux	Rivages Editions	Albums enfants	2001	286930501x
84	Quelle journée !	Carla Dijs	Ouest France		1991	2737302455
85	Qui te regarde ? Dans l'étang	Carla Dijs	Albin Michel			222631606x
86	Es-tu mon papa ?	Carla Dijs	Ouest France		1990	2737306167
87	Alboum	Chavelaoux, Bruel	Etre Editions	A l'envers des feuilles	1990	2844070051



Nous vous recommandons tout particulièrement un site très complet :

http://www.ac-caen.fr/orne/circos/laigle/bcd/bcd.htm

Avec au sommaire :

- BCD et nouveaux programmes
- Le questionnement préalable
- Le fonds d'ouvrages

- Animation BCD
- L'informatisation
- Connaître la BCD, la faire connaître
- Une BCD pour dire, lire, écrire

- Des références
- Des outils de recherche documentaire

***A noter sur ce site une sélection fiable de 100 titres pour le Cycle 2 et des liens avec les principaux portails consacrés à la littérature de jeunesse (Ricochet ; Livr'jeune ; etc.)**

Une vraie mine en somme …

Littérature

et

I.O.

LE DOMAINE LITTERATURE DANS LES PROGRAMMES
CYCLE DES APPRENTISSAGES PREMIERS

Extraits des programmes de 2002 de l'école primaire

Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire

Dès quatre ans, quelquefois avant, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent, construisent des hypothèses intelligentes, même inexactes, sur les relations entre les écritures et la réalité orale du langage qu'ils connaissent bien. L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français : la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non au niveau de ce qui est signifié.
Cet aspect du travail de la maîtrise du langage introduit l'enfant aux apprentissages fondamentaux de manière particulièrement efficace. Il est donc au centre de la dernière année de l'école maternelle (enfants de 5 ans) mais doit se poursuivre pendant la première année de l'école élémentaire comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture. C'est en ce sens que le cycle des apprentissages fondamentaux commence dès l'école maternelle et se poursuit à l'école élémentaire. C'est aussi en ce sens que la programmation des activités des deux premières années de l'école élémentaire ne peut être effectuée sans l'aide des enseignants de l'école maternelle.

Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit

Avant même de savoir lire, l'enfant peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit en jouant avec les supports les plus fréquents de celui-ci, de la signalisation aux affiches et aux livres, en passant par la presse ou les supports informatiques. Le monde de l'école est évidemment découvert le premier, mais le quartier, le milieu familial, les bibliothèques ou les musées de proximité supposent le même travail.
Cette exploration commence lorsque l'adulte explicite les usages quotidiens qu'il fait de l'écrit. Elle est complétée par des séances de travail spécifiques qui permettent à l'enfant de s'interroger à haute voix sur le sens que pourrait avoir tel ou tel écrit. Le dialogue qui se constitue alors permet d'évoquer les différentes hypothèses, d'éliminer celles qui ne sont pas adéquates, d'affiner les premières représentations. La séquence se termine par une lecture à haute voix du maître. Une programmation précise des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans.
De la même manière, les supports de l'écrit peuvent être explorés et donner lieu à des tris, à des comparaisons. Avec les plus grands, on peut commencer à travailler sur l'organisation du coin lecture ou de la bibliothèque-centre documentaire en séparant quelques types de livres. Dans toutes ces activités, il ne s'agit jamais de se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés, qu'ils les comparent, qu'ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant.

Se familiariser avec le français écrit

En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante. Cela se remarque tout autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou

encore pour la prégnance de la norme. Si le jeune enfant se rapproche des réalités de la langue écrite en apprenant à utiliser le langage de l'évocation, il reste encore très éloigné de celles-ci alors qu'il sait déjà comprendre beaucoup de choses et se faire bien comprendre à l'oral. Il convient donc de le familiariser avec la langue de l'écrit si l'on souhaite qu'il profite plus pleinement des lectures qui lui seront faites et que, plus tard, à l'école élémentaire, lorsqu'il apprendra à lire, il reconnaisse derrière les signes graphiques une langue qui lui est déjà familière.
L'une des activités les plus efficaces dans ce domaine consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture. Ce n'est que progressivement que l'enfant prend conscience de l'acte d'écriture de l'adulte. Lorsqu'il comprend qu'il doit ralentir son débit, il parvient à gérer cette forme inhabituelle de prise de parole par une structuration plus consciente de ses énoncés. L'adulte interagit en refusant des formulations "qui ne peuvent pas s'écrire" et conduit les enfants à s'inscrire progressivement dans cette nouvelle exigence et à participer à une révision négociée du texte. Peu à peu, l'enfant prend conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir, pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte de redire ce qui est déjà écrit. Chaque type d'écrit permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent. La programmation met en jeu de nombreux paramètres : nombre d'élèves participant à l'exercice (moins il y a d'élèves, plus l'exercice est difficile), longueur du texte, évocation antérieure du thème, choix du thème et du type d'écrit...
Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite pourvu qu'elles soient l'occasion, pour l'enfant, de reformuler fréquemment, dans ses propres mots, les textes qu'il rencontre par la voix du maître. Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école. Ils sont l'occasion d'une première rencontre avec l'un des constituants importants d'une culture littéraire vivante et doivent tenir une place centrale dans le quotidien de l'école maternelle. Une bibliographie courante mise régulièrement à jour par le ministère de l'éducation nationale permet aux maîtres d'effectuer au mieux leurs sélections.

Se construire une première culture littéraire

Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette imprégnation qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures.
Si, pour les plus petits, l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images. C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension.

On évitera de passer de trop longs moments à analyser de manière formelle les indications portées par les couvertures. Par contre, on peut, à partir des illustrations qu'elles comportent, apprendre aux enfants à retrouver le texte qu'ils cherchent, à faire des hypothèses sur le contenu possible d'un nouvel album. Dans tous les cas, il appartient au maître de dire ce qu'est réellement cette histoire par une lecture à haute voix des textes dont on a tenté de découvrir le contenu.
Chaque fois que l'enseignant lit un texte à ses élèves, il le fait d'une manière claire avec une voix correctement posée et sans hésiter à mobiliser des moyens d'expressivité efficaces. Contrairement à ce qu'il fait lorsqu'il raconte, il s'interdit de modifier la lettre des textes de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé. C'est dire combien, au moment du choix, l'enseignant a dû tenir le plus grand compte de la difficulté de la langue utilisée ou des références auxquelles le texte renvoie.

Prendre conscience des réalités sonores de la langue

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants. Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message. On sait que la poésie joue avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations. C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage : comptines, jeux chantés, chansons, poésies, "virelangues" sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue.
La syllabe est un point d'appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives d'un énoncé est le premier pas vers la prise de conscience des phonèmes de la langue. On prendra garde au fait qu'il s'agit de syllabes orales et que, selon les régions, les découpages syllabiques des énoncés sont différents (il suffit de se tenir à un même type de découpage). L'un des moyens les plus simples de faire sentir la réalité des syllabes consiste à rythmer les énoncés, en frappant dans les mains par exemple. Cela se fait naturellement dans une chanson et peut se faire très facilement dans des comptines ou des poèmes. On peut aller plus loin en instaurant des jeux visant à allonger un mot d'une syllabe, à le diminuer, à inverser les syllabes ou à trouver des enchaînements de la dernière syllabe d'un mot à la première du mot suivant... Ces jeux peuvent tout aussi bien se faire avec des syllabes non signifiantes dans la mesure où il s'agit précisément de détourner l'attention de la signification.
Dans un deuxième temps, essentiellement à partir de cinq ans, on invite les enfants à découvrir que la langue comporte des syllabes semblables. Là encore tous les systèmes d'assonances peuvent être explorés (rimes en fin de mot dans les poésies et les chansons, assonances en début de mot...). Les jeux consistent à trouver des mots rimant avec un autre, à prolonger des structures poétiques simples, à transformer des mots en jouant sur des substitutions de syllabes, sur l'introduction de syllabes supplémentaires ("javanais"), etc. C'est en jouant de cette manière que l'on découvre que l'on peut casser les syllabes elles-mêmes et, en définitive, comparer des mots qui ne diffèrent que d'un phonème. On ne s'engagera cependant pas dans des exercices d'épellation phonétique trop difficiles à réaliser pour des enfants qui ne savent pas encore lire.
D'une manière générale, toutes ces activités doivent être courtes mais fréquentes et s'inscrire dans des jeux aux règles claires ou encore dans des moments centrés sur les activités artistiques.

LE DOMAINE LITTERATURE DANS LES PROGRAMMES
CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Extraits des programmes 2002 de l'école primaire

Maîtrise du langage et de la langue française

Objectifs

Le cycle des apprentissages fondamentaux doit permettre à chaque élève d'apprendre à lire et à écrire le français tout en se familiarisant avec quelques aspects majeurs de la culture écrite. C'est une première étape dans un cheminement qui a commencé dès l'école maternelle par l'accès au langage de l'évocation (rappel des événements passés, formulation de projets, verbalisation de situations imaginaires) et par la familiarisation avec la langue et la culture de l'écrit. La fréquentation assidue des littératures orales et des albums destinés aux jeunes enfants en a été un élément décisif, de même que toutes les expériences et les connaissances accumulées dans les divers domaines d'activités. Ces objectifs sont loin d'être atteints lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire. Ils doivent être visés avec la même détermination non seulement au cycle 2, mais au cycle 3, sans parler du début du collège.
Le travail s'est poursuivi, particulièrement pendant la dernière année de l'école maternelle, par une patiente préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : entendre et distinguer les différents sons de la langue française (phonèmes), comprendre comment les lettres (graphèmes) les représentent. Pour nombre d'enfants, cet apprentissage n'est pas terminé au moment d'accéder à l'école élémentaire. C'est en ce sens qu'on ne doit pas considérer le cours préparatoire comme le début d'un nouvel enseignement. En fait, il poursuit et complète le travail commencé à l'école maternelle. Les enseignants doivent prendre le plus grand soin de vérifier les acquis des élèves qui entrent à l'école élémentaire et, lorsque les compétences de fin d'école maternelle dans le domaine du langage restent lacunaires, ne pas hésiter à prolonger les activités qui se déroulaient en grande section. L'accès à la langue écrite relève de la totalité du cycle des apprentissages fondamentaux et non de la seule année de cours préparatoire.
L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement. [...] il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des mêmes séquences dans des alternances rigoureusement pensées. Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire.
Dans chacun de ces apprentissages, les connaissances structurées dans les divers domaines du programme du cycle 2, les ouvrages de littérature de jeunesse signalés par la bibliographie mise à la disposition des enseignants et les différents instruments de documentation imprimés ou numérisés, adaptés à l'âge des élèves, constituent la base culturelle sans laquelle parler, lire et écrire ne seraient que des mécanismes sans signification.

Dire des textes

Parmi les nombreux textes, en prose ou en vers, que l'élève de cycle 2 découvre par la voix de son enseignant, il s'en trouve souvent qui, du fait de l'intérêt qu'ils ont suscité et de leurs qualités littéraires, méritent d'être appris par cœur. Cette mémorisation intervient au terme d'un travail qui a permis de comprendre le texte et d'en discuter les significations possibles. L'apprentissage se fait en classe, comme à l'école maternelle, c'est-à-dire collectivement. La préparation de l'interprétation suppose un débat, des essais, des jugements, des prises de décisions... Il est préférable à cet âge de privilégier les interprétations collectives plutôt que les interprétations individuelles. Le théâtre peut offrir l'occasion d'un projet plus élaboré. Il peut en être de même avec des assemblages de textes en prose ou en vers. La poésie doit toutefois garder au cycle 2 une place aussi centrale qu'à l'école maternelle.

La lecture à haute voix est un autre aspect de la diction des textes. Elle intervient, dès que la lecture est suffisamment assurée et suppose un travail très semblable à celui qui est fait avec des textes appris par cœur. Dans ce cas, le texte doit aussi être en partie mémorisé et la lecture n'intervient que comme support de la mémoire.
Il est important de ne pas confondre ce travail d'interprétation d'un texte à l'intention d'un auditoire avec la lecture à voix haute qui accompagne la plupart des activités d'alphabétisation du cycle des apprentissages fondamentaux. Dans ce dernier cas, l'objectif est seulement de parvenir à rétablir l'accentuation des groupes de mots (en français, l'accent porte sur la dernière syllabe du groupe) ainsi que la courbe intonative normale de la phrase pour en retrouver la signification.

Comprendre les textes

Il y a de très nombreux points communs entre compréhension des textes écrits et compréhension des énoncés oraux qui mettent en jeu des situations de communication proches (monologue, absence des référents...). C'est dire que tout ce qui permet d'approfondir la compréhension du langage oral prépare l'élève à une meilleure compréhension des textes. C'est dire aussi que, tant que l'élève ne dispose pas d'une capacité d'identification des mots suffisante, l'entraînement de la compréhension doit s'effectuer dans deux directions : oralement pour les textes longs et complexes, en particulier sur des textes de littérature adaptés à l'âge des enfants, sur l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou à des expériences ignorées des élèves.

Comprendre des textes littéraires

Comme à l'école maternelle, les textes littéraires (albums d'abord, nouvelles ou courts romans ensuite) doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par la médiation des lectures à haute voix de l'enseignant. Les élèves tentent ensuite de reformuler dans leurs propres mots le texte entendu. Il appartient au maître de proposer les découpages qui permettent d'appréhender les étapes successives du récit, de construire les synthèses nécessaires, de tenter d'anticiper la suite de ce qui a déjà été lu...
Les erreurs d'interprétation, les oublis renvoient souvent à des passages qui n'ont pas été compris. Relire ne suffit donc pas à dépasser les difficultés. Un dialogue doit s'engager entre l'enseignant et les élèves pour, en s'appuyant sur ce qui est connu, construire des représentations claires de ce qui ne l'est pas encore. Ce travail ne peut être conduit seulement avec le grand groupe. Il doit être mené pas à pas avec chacun des élèves de manière à ne jamais abandonner ceux qui sont le plus loin de la culture

littéraire. Même si le résumé reste à cet âge hors de portée de la plupart des élèves, une part importante du travail de compréhension doit porter sur la construction d'une synthèse aussi brève que possible du texte lu : de qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? qu'est-ce qu'il dit (propos) ?
À l'oral, on ne peut se contenter d'exiger des élèves une compréhension des informations données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée (la compréhension des lacunes d'un message suppose que l'on dispose des connaissances permettant de les retrouver). Cela implique de la part de l'enseignant un questionnement précis sur l'implicite, y compris sur ce qui lui paraît le plus évident. C'est à ce prix seulement que tous les élèves deviennent susceptibles de comprendre les textes qu'ils lisent.
Au-delà, il est tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur (ici l'auditeur). C'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu, que les diverses interprétations peuvent être comparées. Elles doivent aussi être évaluées en revenant au texte lui-même de manière à contrôler qu'elles restent compatibles avec celui-ci. C'est en s'engageant résolument dans ce travail interprétatif que l'élève peut aussi apprendre le respect dû à la lettre du texte.

Les auteurs de littérature de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. C'est dire qu'on ne comprend véritablement un livre, serait-ce un simple album, sans retrouver ces relations subtiles qui font d'une œuvre une œuvre littéraire. Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur... Par là, et par là seulement, l'habitude de fréquenter les livres devient progressivement une culture.
Il importe que les œuvres rencontrées soient nombreuses et variées. Les lectures en classe doivent être complétées par des lectures personnelles dans la BCD ou au domicile familial. L'emprunt à la BCD ou dans la bibliothèque de quartier doit devenir une habitude et un besoin. Les enseignants expliquent aux parents le rôle de médiateur qu'ils peuvent eux aussi jouer entre le livre et l'enfant. S'ils hésitent à lire à haute voix, il leur reste possible d'explorer les illustrations et d'engager le débat à leur propos. L'essentiel est que l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou le maître.

Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture. Il s'agit le plus souvent de prolonger un texte dont seul le début a été proposé, de transformer un épisode, de changer de personnage, de transporter le personnage principal dans un autre univers... La littérature de jeunesse offre de très nombreux exemples de pastiches et de détournements de ce type.
L'écriture étant encore difficile pour les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux, il sera nécessaire de privilégier la dictée à l'adulte ou, progressivement, l'écriture appuyée sur des matériaux pré rédigés. Le travail collectif est, dans ce cas, préférable au travail individuel encore difficile à cet âge.

Comprendre des textes documentaires

Les textes informatifs peuvent faire l'objet d'un travail analogue. Eux aussi restent difficiles d'accès en lecture autonome individuelle tout au long du cycle des

apprentissages fondamentaux. Un abord collectif et accompagné semble donc préférable. Il est essentiel que l'ouvrage documentaire apparaisse dans sa fonction de référence et soit l'une des étapes d'un travail de construction de connaissances, appuyé par ailleurs sur une expérience directe de la réalité.
Le texte informatif peut être parcouru comme un album (il comporte de nombreuses illustrations, des schémas, des tableaux...) et lu à haute voix par le maître. Il doit donner lieu aux mêmes efforts de construction de la signification. Très souvent, un documentaire est abordé pour répondre à une question précise. Il suppose donc que l'élève se dote d'une stratégie de recherche appuyée sur les tables des matières, les index, les titres et intertitres... Les réponses trouvées restent le plus fréquemment difficiles à interpréter, car elles renvoient souvent à d'autres informations qui se trouvent à d'autres endroits du texte. L'inférence joue dans ce type de lecture un rôle certainement plus important que dans le récit. Pour résoudre les problèmes que posent les lacunes du texte, il convient de faire de la fréquentation des documentaires un moment privilégié dans la construction de connaissances ordonnées plutôt qu'un acte de lecture autonome.
La documentation accessible de manière électronique pose d'autres types de problèmes dans la mesure où le lien hypertexte tend à fragmenter plus encore l'information. L'accompagnement des élèves doit y être plus important que sur les ouvrages imprimés et l'effort de synthèse doit toujours prolonger la recherche.
Comme pour la littérature, l'articulation entre lecture et écriture permet d'approfondir la compréhension des textes documentaires. L'occasion peut en être fournie par une visite, un élevage, une expérience, la rencontre d'un témoignage... Au cycle des apprentissages fondamentaux, le dessin reste encore le moyen privilégié de rendre compte d'une information. Il peut être aussi le support de la mise en ordre des idées, de l'organisation du document. Le texte arrive plutôt en complément de cette première représentation et vient la compléter. À cet âge, le texte documentaire reste souvent un récit. C'est là une étape normale et riche de l'accès aux textes explicatifs.

Mieux comprendre les textes qu'on lit

La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots. Lorsque celle-ci devient quasi automatique, le lecteur peut traiter de manière coordonnée l'information lexicale, l'information syntaxique, et connecter ce qu'il découvre dans le texte avec les connaissances qu'il possède déjà, de manière à construire une représentation assurée de ce qu'il a lu. Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, il doit, de plus, synthétiser l'information recueillie de manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Cela passe le plus souvent par une condensation des éléments du texte déjà traités.
Au cycle des apprentissages fondamentaux, il importe donc que l'on conduise progressivement tous les élèves à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation. Deux types d'activités peuvent être envisagés : celles qui rendent l'élève plus sensible à la fonction de la syntaxe dans la compréhension de la phrase, celles qui lui permettent de contrôler la qualité de la compréhension construite. En relèvent les situations dans lesquelles on demande aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (critiquer les solutions erronées est un aspect important de cette prise de conscience) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné et évidemment de critiquer les suites improbables.
Certaines structures syntaxiques sont difficiles à comprendre. C'est le cas, par exemple, des phrases passives que beaucoup d'enfants comprennent comme si elles étaient des phrases actives. C'est aussi le cas des phrases complexes comprenant des relatives ou des conjonctives. L'interaction de l'enseignant est dans tous ces cas décisive. Il doit anticiper la difficulté et accompagner les élèves au moment où ils la

rencontrent en mobilisant leur attention, en suggérant les points d'arrêt et en vérifiant ce qui a été réellement compris.
Il faut aussi que le lecteur construise des représentations successives de ce qu'il lit et les articule entre elles. Cela suppose que l'on découpe dans le texte des ensembles cohérents d'information et qu'on les mémorise au prix d'un important travail de sélection et de condensation. Cela suppose aussi que l'on traite efficacement toutes les marques qui assurent la cohésion du texte : ponctuation, déterminants, substituts du nom (pronoms, synonymes), connecteurs, marques de temporalité... Là encore, c'est en conduisant les élèves à redire ce qu'ils viennent de lire dans leurs propres mots, à sélectionner les informations importantes et à les mémoriser qu'on les conduit à mieux comprendre les textes. C'est en attirant leur attention, en cours de lecture, sur les marques de cohésion rencontrées et en assurant leur bonne interprétation qu'on leur permet de s'approprier progressivement leur usage.
Comme on a pu le remarquer, l'apprentissage de la compréhension des phrases et de la compréhension des textes suppose des discussions soutenues, un contrôle rigoureux des tentatives par l'échange entre apprenti lecteur et lecteur expert. La situation de lecture silencieuse et solitaire doit donc être considérée comme l'aboutissement d'un long travail mettant en jeu l'échange oral sur les textes lus. La lecture à haute voix, parce qu'elle donne à entendre ce que le lecteur a lu, permet dialogue et contrôle. Elle est le meilleur instrument de l'apprentissage.

Écrire des textes

L'écriture et la lecture sont étroitement liées dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux. Toutefois, des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à se doter, avant même la fin du cycle, de la capacité de produire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif.
Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes. En effet, tant que les compétences de base (tracer les lettres, gérer l'essentiel de l'orthographe) ne sont pas acquises et automatisées, il est difficile que l'enfant puisse se consacrer pleinement aux activités plus délicates comme la mobilisation des informations, l'organisation du texte ou l'élaboration des énoncés. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres.

Mobilisation des connaissances et organisation des textes

Plus encore qu'organiser les parties successives d'un texte, c'est la mobilisation des connaissances nécessaires pour le rédiger qui présente pour l'élève de cycle 2 le plus de difficultés. Il sait élaborer des informations dans le cadre d'un dialogue avec l'adulte, il a beaucoup plus de mal à le faire seul. La mobilisation des connaissances doit donc rester une activité collective fortement soutenue par l'enseignant. Elle suppose souvent un travail oral préalable pendant lequel on discute des contenus possibles du projet d'écriture. L'usage du dessin (comme instrument de mobilisation des connaissances ou des souvenirs) peut être tout aussi efficace dans la mesure où il offre un support stable à la discussion.
Les deux registres susceptibles d'être travaillés au cycle 2 (texte narratif et texte explicatif) renvoient à trois genres familiers des élèves : le compte rendu d'un événement vécu, le récit littéraire et le documentaire. Le compte rendu peut introduire aussi bien au récit qu'au documentaire. Son appui sur l'expérience vécue permet d'établir avec rigueur les moments pertinents parmi les éléments mémorisés, de les

ordonner en fonction du texte que l'on veut produire. Dans chacun de ces cas, la mobilisation des connaissances sera d'autant plus assurée qu'elle s'appuiera sur une culture régulièrement entretenue de la littérature et du documentaire.
L'organisation du texte, à cet âge, peut être difficilement considérée comme l'élaboration d'un plan préalable. On préférera les situations qui conduisent à ordonner des fragments de texte déjà élaborés, à prévoir la suite des événements ou des informations en s'appuyant sur des dessins ou des images les représentant... Là encore, on peut construire très progressivement l'apprentissage en abordant ces problèmes par le biais de tentatives de modifications réglées de textes déjà écrits comme le pastiche ou la transformation d'un épisode.

Mise en mots

Au cycle des apprentissages fondamentaux, la mise en mots des textes produits passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte ou l'emprunt de fragments copiés dans des répertoires. Toutefois, les élèves doivent aussi s'initier à l'écriture autonome de textes dont tous les éléments constitutifs ont été évoqués et organisés au préalable. Dans cet effort pour construire des phrases, trouver les mots, gérer leurs relations, marquer leur orthographe, se constitue une nouvelle relation au langage. Là encore, il importe que l'enseignant soit particulièrement présent et qu'il accompagne l'effort singulier de chaque élève en signalant les difficultés non perçues, en donnant les informations qui manquent, en suggérant une solution pour un problème de syntaxe ou un problème d'orthographe...
On peut considérer que, à la fin du cycle 2, chaque enfant, après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte d'une dizaine de lignes (texte narratif ou texte explicatif) en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

Édition des textes

Un projet d'écriture se termine, le plus souvent, par l'édition manuscrite ou imprimée du texte, qu'il soit collectif ou individuel. C'est un aspect important de la production de textes qui ne peut être négligé. On s'assurera, en particulier, que les modalités d'édition soient en accord avec le public lecteur visé. La liaison avec les activités artistiques permet d'inscrire l'écriture dans un projet d'expression et de création plus élaboré.

La place de la littérature dans les différents textes officiels

Le Socle commun

Depuis juillet 2006 dans le document « le socle commun des connaissances et des compétences », « est inscrit tout ce que nos enfants doivent savoir », tout ce qu'ils doivent absolument apprendre pendant leur scolarité obligatoire (à l'école et au collège).
Ce socle s'articule en sept « piliers », sept grandes compétences, chacune décomposée en « connaissances, capacités à les mettre en œuvre et attitudes » ouverture, respect, curiosité, etc.)

1. la maîtrise de la langue
2. la pratique d'une langue vivante étrangère
3. la connaissance des principaux éléments des mathématiques et la maîtrise d'une culture scientifique.
4. la possession d'une culture humaniste
5. la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
6. l'acquisition des compétences sociales et civiques
7. l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative

La littérature est évoquée dans deux de ces « piliers » :

- la maîtrise de la langue française *et*
- la possession d'une culture humaniste

De manière précise voici quelques extraits concernant ce domaine particulier : *[pilier 1]*
« la fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française… »

(Connaissance)

- **l'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation de textes littéraires »…**

(Capacités)
Lire : Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers,
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu,

- manifester sa compréhension de textes variés, …
- **lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques et rendre compte de sa lecture**.

Ecrire : La capacité à écrire suppose de savoir :
- répondre à une question par une phrase complète,
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées…
- résumer un texte

  …

S'exprimer à l'oral : il s'agit de savoir :
- prendre la parole en public,
- prendre part à un débat : prendre en compte le propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue,
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers,
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres) :

  …

(Attitudes)
L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :
- la volonté de justesse dans l'expression
- le goût pour l'enrichissement du vocabulaire
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue
- l'intérêt pour la lecture
- l'ouverture au débat, au dialogue…

  …

« La culture humaniste »

« **Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récit, romans, poèmes, pièces de théâtre) qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi**…
Les élèves doivent être préparés à partager une culture européenne
● par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité,
● par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain)…

Ils doivent être capables de situer dans le temps les œuvres littéraires ou artistiques…
Il s'agit de donner aux élèves des références communes ; de donner aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle (par la lecture, par les spectacles, etc. …) ; de cultiver une attitude de curiosité (pour les productions artistiques,

patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères..) ; de développer la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

► site à visiter pour consulter le texte intégral du document : http://www.cdp.nc/Documentations/socle-commun-des-connaissances.pdf

●✫●✫●✫●

Le langage à l'école maternelle

- **Ce document d'accompagnement des programmes est indispensable** !

Le chapitre intitulé « Une première culture littéraire » (p. 82 à 93) est particulièrement édifiant.

Il montre le triple intérêt de la littérature de jeunesse :

- **Nourrir l'imaginaire des enfants**
- **Faire découvrir un usage particulier de la langue**
- **Faire découvrir le patrimoine**

Non seulement on nous fixe clairement les objectifs (rendre chaque enfant familier de l'espace livre ; faire entrer dans des mondes fictionnels), mais on nous fournit aussi une liste très complète des livres pour les atteindre.

L'univers particulier des comptines et de la poésie y est également exploré.

- Consultez de très près le sommaire qui vous donnera certainement envie de poursuivre la lecture…
- Lisez à la page 60 le paragraphe « les récits, les histoires ».

► pour consulter le texte intégral du document : **http://www.cndp.fr/doc_administrative/essentiel/b_le_langage_en_maternelle.pdf**

●✫●✫●✫●

Pour une scolarisation réussie des tout-petits.

Dans ce document d'accompagnement de juillet 2003 consacré à la toute petite section (mais qui peut très bien être utile à l'ensemble des collègues de

maternelle !) lire en particulier les pages 10 et 11 où on évoque le rôle d'une marionnette dans la classe ; lire aussi le chapitre « le langage au cœur des apprentissages » (pages 28 à 31) et tout particulièrement p. 30 le paragraphe « l'entrée dans une première culture littéraire »

► pour consulter le texte intégral du document :
http://www.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf

●✫●✫●✫●

Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir.

► pour consulter le texte intégral du document :
http://eduscol.education.fr/D0135/livret-guide-cp.pdf

Lire au CP (2), enseigner la lecture et prévenir les difficultés.

► pour consulter le texte intégral du document :
http://eduscol.education.fr/D0135/livret-classe-cp.pdf

Lire et écrire au cycle 3.

(Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle)

- Dans la première grande partie intitulée « Lecture »
  Voir le chapitre « lire les œuvres littéraires » (p. 26 à 34)
  Les tableaux présentant les différents critères de complexité sont en partie adaptables aux cycles 1 et 2.
- Dans la seconde partie intitulée « Ecriture », voir le chapitre « Ecrire dans la classe de littérature » (p. 41 à 44) dont on peut également s'inspirer au cours des 2 premières cycles.

► pour consulter le texte intégral du document :
http://www.cndp.fr/archivage/valid/54037/54037-7601-7559.pdf

●✫●✫●✫●

Littérature cycle 3.

Littérature
Cycle 3
Document d'accompagnement, d'août 2002
Toute l'introduction vaut la peine d'être lue même si l'on ne travaille pas en cycle 3. (Pages 5 à 11)
Elle concerne :

- la culture littéraire des élèves
- la mise en œuvre pédagogique des séquences de littérature
- la mise en réseau et la programmation des lectures
- la mise en voix des textes
- le passage à l'écriture
- les lectures personnelles

► pour consulter le texte intégral du document :
http://www.cndp.fr/archivage/valid/54037/54037-7601-7559.pdf

●✫●✫●✫●

Littérature (2) cycle des approfondissements

- Document d'accompagnement des programmes, de décembre 2004
- Il s'agit de la dernière liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3.

► pour consulter le texte intégral du document :
http://www.cndp.fr/archivage/valid/68768/68768-10435-13243.pdf

La culture littéraire à l'école :
une préoccupation des programmes de 2002

Par Christine HOUYEL, chargée de mission Lecture auprès de l'Inspecteur d'Académie de la Sarthe

Entre la didactique de la lecture, l'utilisation des livres de la BCD, la prise en compte de la maîtrise de la langue et le développement des arts et de la culture à l'école, une réflexion était nécessaire pour que la lecture littéraire trouve sa place en classe.
Pour comprendre comment l'école en est arrivée à cette conception, je vous propose un retour en arrière.

L'entrée de la culture littéraire à l'école, approche historique
J'emprunte au travail de recherche d'Anne-Marie Chartier le balisage historique qui permet de comprendre pourquoi, à l'école élémentaire, l'enseignement de la littérature et au-delà, de la culture littéraire, n'est pas chose aisée.

1er temps:1880-1900
Nous sommes en pleine séparation de l'Eglise et de l'Etat et les textes de la littérature sont en train de remplacer ceux de la religion. Se pose la question du choix des textes littéraires : la fiction, dominée par les feuilletons, est regardée comme négative du fait qu'elle n'est pas porteuse des valeurs morales de la vérité. Or, la mission de l'école est la transmission de la vérité. On enseigne le bon, car le bon est vrai, et ce qui est vrai est juste. Même la moralité des fables de La Fontaine ne convient pas à l'école.
Et puis les instituteurs n'ont pas reçu de formation classique. (…)

2ème temps:1900-1925
Des couples instituteurs-professeurs du secondaire écrivent des manuels scolaires dont le contenu est maintenant puisé dans des « morceaux choisis » (par exemple, Zola sur le labour). Le corpus est plus moderne pour les élèves de milieu populaire du cours complémentaire.
C'est à cette période que l'école construit la sacralité d'une certaine littérature. Le samedi, on lit les morceaux choisis avec respect. On apprend par coeur, on récite des textes en vers dans les banquets.

3ème temps:1930-1960
Pour que tous les élèves aient lu un livre entier dans leur vie, on introduit le « roman scolaire » (Bridinette), découpé en lecture quotidienne. Les bons élèves de milieux pauvres ont à leur disposition la bibliothèque de classe, l'armoire où sont rangés les livres classiques. La notion de démocratisation à l'époque est la promotion de l'élite des milieux populaires.
Parallèlement, les premières bibliothécaires publiques pour la jeunesse, comme celles de « L'Heure Joyeuse » commencent à dénigrer cette conception de la lecture et prônent la lecture-plaisir, aidée familialement.
À l'école, on recherche un modèle qui mène à la réussite scolaire du plus grand nombre et des psychopédagogues comme Wallon ou Piaget pensent que le modèle de français global, sans latin, avec un enseignement solide de littérature et de grammaire, est bon.

4ème temps: les années 70

Ce sont les années des illusions perdues, avec l'apparition de la notion d'échec scolaire. On découvre, avec la lecture à voix basse, que nombre d'enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ils ne comprennent pas non plus les consignes écrites. On avait pensé que la compréhension littérale précédait la compréhension littéraire, or les deux ne sont pas liées.
De leur côté, les bibliothèques proposent des livres pour enfants à ceux qui les fréquentent, c'est-à-dire un petit nombre de jeunes.

5ème temps: 1970-2000
L'école est partagée entre plusieurs contradictions. Les chercheurs le montrent : pour bien lire, l'enfant doit lire beaucoup et pour lire beaucoup, il faut aimer lire, d'où la naissance du mouvement des animations-lecture porté par les enseignants, les bibliothécaires et les associations. Cependant, la majorité des enseignants à l'impression de perdre son identité. Pour eux, la notion de « plaisir de lire » est incompatible avec celle « d'effort au travail ». De plus, que devient la mission des enseignants, dévolue à l'instruction minimale obligatoire pour tous, si la littérature rentre à l'école, pour le plaisir ?

En 1985, sous l'impulsion de militants associatifs, naissent les premières bibliothèques centre documentaires, qui devraient être le « cœur de l'école ». Ambitieux, le projet nécessite un changement radical dans la façon d'enseigner, et la lecture littéraire n'y est pas spécifiquement prise en compte. Néanmoins, le processus développe un partenariat école-bibliothèque qui donne lieu à bien des réalisations enthousiasmantes.

En 1989, le rapport Migeon préconise avec détermination la lecture de livres pour la jeunesse à l'école, et dans le cadre du développement des BCD, les plans-lecture ministériels ont pour conséquence l'achat massif de livres grâce aux crédits de l'état auxquels s'ajoutent les subventions des collectivités territoriales. Ces plans ont véritablement permis l'entrée à l'école d'une littérature de jeunesse de qualité, grâce aux sélections effectuées par une commission d'enseignants et de formateurs du Ministère[1]. Cependant, les enseignants dans leur majorité ne sont pas formés à pratiquer une pédagogie de la lecture de livres et dans nombre de classes, rien de change vraiment pour les enfants « petits lecteurs ».

La culture littéraire à l'école, approche d'une définition à partir des textes officiels de 2002.

Vers les années 80, la société découvre l'illettrisme et toutes les disciplines qui ressortent des sciences humaines utilisent différemment le mot « culture » battant en brèche l'acception élitiste qui désigne l'ensemble des connaissances qui distinguent l'homme cultivé de l'être inculte, à savoir un patrimoine philosophique, artistique et littéraire. Au contraire, la psychologie sociale, à la suite de Lévi-Strauss, développe le concept de « pratiques culturelles » et les historiens définissent « l'histoire culturelle », qui étudie « des formes de représentations du monde au sein d'un groupe humain ».

[1] En 1996, le Ministère de l'Éducation publie «Le Répertoire des 1001 livres pour les écoles » réalisé par une commission d'enseignants et d'associations travaillant dans le domaine de la littérature de jeunesse.

On lira à ce sujet l'article « culture » dans le *Dictionnaire du Littéraire*[2], qui souligne que la littérature à l'école « joue un rôle essentiel d'intégration culturelle : en effet, elle contribue à l'assimilation de la langue, et elle donne des modèles de représentation et interprétation du monde ».
Le débat est toujours vif entre les tenants d'une culture patrimoniale constituée de « bons auteurs » et ceux qui préconisent la création contemporaine au travers de la littérature pour la jeunesse.
Pourtant, les législateurs ont statué, en (ré)conciliant, dans les programmes pour l'Ecole de février 2002, « la mémoire des textes et de leur langue » et des « textes qui s'en font l'écho ou s'inscrivent dans la rupture avec ce patrimoine ».

La culture littéraire à l'école, que disent les textes officiels ? [3]

(Dans la « brochure rose littérature au cycle 3 » ou plus doctement, « Les documents d'application des programmes, littérature, cycle 3 », publiés au CNDP, par la Direction de l'Enseignement scolaire du Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.)
La liste de référence des oeuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 est précédée d'un texte qui définit le cadre pédagogique et culturel de la lecture de livres en classe. Pour la première fois dans les programmes de l'école, la littérature est définie comme un objet artistique qui participe des apprentissages culturels. La littérature de jeunesse tutoie les oeuvres patrimoniales, dans un principe de réception par le jeune lecteur, et d'interprétation guidée par l'enseignant.
Quelques termes clés permettent de se rendre compte que l'approche du législateur est ouverte, mais précise, quant à la formation des enfants-lecteurs. J'ai choisi de citer des extraits de ce texte :

Un réseau de références
« Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des oeuvres. Elle suppose une mémoire de textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les oeuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures. » (p.5)

Culture commune
« En guidant leurs choix par une liste nationale d'œuvres de référence, on vise aussi à faire de la culture scolaire une culture partagée. Il importe en effet que tous les élèves aient eu la chance, dans leur scolarité, de rencontrer des oeuvres -dont ils puissent parler entre eux, dont ils puissent discuter les valeurs esthétiques ou morales qui y sont mises à l'épreuve-, qui soient le socle de références que personne ne peut ignorer» (p.5)

Littérature adulte/jeunesse
« La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. » (p.5)

---

[2] Ruth Amossy, article culture, *Dictionnaire du littéraire,* P.Aron, D.Saint-Jacques,A.Viala, PUF, 2002 (p.129)
[3] *Documents d'application des programmes, Littérature cycle 3*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche (DESCO) et CNDP, août 2002.

L'élève lecteur et l'école
« Lire deux ou trois livres par an en classe est insuffisant. Cela conduit à renvoyer vers la famille la formation du lecteur véritable (et qui le restera) dont on sait que, à la fin de sa scolarité primaire, il peut lire sans fatigue un livre par semaine. Certes, face aux sollicitations de toute nature dont l'enfant est aujourd'hui l'objet, sinon le consommateur, c'est là un combat audacieux. Qui, sinon l'école, est susceptible de le mener? » (p.5)

La liste des titres pour le cycle 3, les critères de choix.

Les oeuvres choisies ont toutes été discutées dans un groupe composé de formateurs d'enseignants et de bibliothécaires ayant une très bonne connaissance de l'édition destinée à la jeunesse. Certains titres n'ont pas été retenus du fait qu'ils figurent déjà dans la liste des ouvrages sélectionnés pour les collèges. Avant de commencer les choix proprement dits, les membres du groupe ont longuement discuté des critères de choix, au nombre d'une trentaine. En voici quelques-uns, qui ont été repris dans le texte officiel:

- L'œuvre littéraire provoque une émotion esthétique. Elle interpelle le lecteur dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même. Elle interroge le système de valeurs des lecteurs. Elle suscite la réflexion personnelle et introduit à la perception symbolique.
- Les textes littéraires sont variés dans leur forme : romans, albums, théâtre, poésie, bandes dessinées, contes.
- La lecture littéraire suscite des interactions entre les lecteurs. Elle permet au jeune lecteur de dialoguer avec le texte, de construire ses propres vérités, au travers des modèles donnés par les personnages de fiction.

Quelques remarques pour terminer :

D'abord, même si l'école a la réputation d'être lente à absorber la nouveauté, au fond, elle a mis cent vingt ans seulement à changer son point de vue sur une tradition littéraire héritée du siècle de Platon.
Deuxièmement, cette rapide évolution a été possible grâce aux militants qui, au sein de l'école, des bibliothèques publiques et des associations ont su travailler en partenariat.
Enfin, la prise en compte de la formation du jeune lecteur à la lecture littéraire a été facilitée par les chercheurs et surtout par la mise en commun interdisciplinaire de l'état des recherches (psychologie, sociologie, histoire, littérature, linguistique par exemple). Il me semble que les bibliothécaires tireraient bénéfice, pareillement, de la théorisation des pratiques d'animation et de médiation dans les structures de lecture publique.

Christine HOUYEL
Chargée de mission lecture auprès de l'Inspecteur d'académie de la Sarthe
Présidente de PROMOLEJ

Littérature
et
Bilinguisme

Maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

...La diversité des publics pourrait apparaître comme un obstacle à la mise en place d'enseignements en langue française. Or, l'Agence souhaite **faire de cette diversité un atout** en confiant aux établissements la mission d'assurer à chaque élève les meilleures chances de réussite scolaire notamment en s'appuyant sur le développement de compétences multilingues...

POINTS DE REPERE ET RECOMMANDATIONS PEDAGOGIQUES

L'IMMERSION EN MATERNELLE, OUI MAIS A QUELLES CONDITIONS ?

...L'immersion ne sera profitable que si les pratiques langagières de l'élève permettent de poursuivre la consolidation d'un socle de compétences linguistiques en langue maternelle bâties notamment sur :

1. [à partir de trois ans] la capacité à utiliser le langage d'évocation, sans lequel aucun apprentissage scolaire n'est possible ;
2. [entre quatre et six ans] la construction du système phonologique, reposant sur l'aptitude de l'enfant à reconnaître les syllabes (des mots entendus dans sa langue maternelle), à jouer avec elles (adjonction, suppression, déplacement ou substitution) puis, à partir de six ans, sur sa capacité à repérer les phonèmes de sa langue maternelle ...

...Il est utile enfin de préciser que l'immersion ne consiste pas à placer l'élève en situation de « récepteur » pour l'essentiel du temps passé en classe. Pour être efficace, l'immersion suppose une production suffisante de l'élève en langue française...

...

UN DISPOSITIF SPECIFIQUE : ALEF (Appui Linguistique pour l'Enseignement Français)

◆ ALEF – Maternelle : L'accueil en maternelle

Ce dispositif implique l'intervention d'un enseignant bilingue (qui peut être l'enseignant de la langue vivante), en appui au maître de la classe.

Objectif : permettre aux élèves d'acquérir ou de consolider le socle de compétences linguistiques en langue maternelle et, par une immersion progressive

construite sur des entraînements systématiques, les amener aux premières acquisitions en français.

Modalités : en début de scolarisation, l'accueil quotidien des élèves non francophones sera systématiquement réalisé en langue maternelle par l'enseignant bilingue (parallèlement, l'accueil des élèves francophones, sera fait en français par le maître de la classe).
L'intervention de l'enseignant bilingue sera prolongée au-delà de cette phase d'accueil, dans les premières semaines de scolarisation, jusqu'au stade où l'on sera sûr que tous les élèves sont entrés dans le langage d'évocation.
L'enseignant bilingue pourra intervenir à nouveau en fin de scolarité maternelle (à partir de cinq ans) lorsque l'élève se prépare au passage à l'écrit. Dans cette phase, l'élève doit en effet renforcer sa fréquentation de la langue écrite des albums de jeunesse et se familiariser avec la réalité phonologique de sa langue maternelle.
Le travail de l'enseignant bilingue devra être constamment coordonné avec celui du maître de la classe tant sur les contenus que sur l'organisation qui doit répondre au souci de progressivité de l'immersion en langue française.

Dans l'une et l'autre langue, les activités seront conduites dans l'esprit des programmes de l'école maternelle, avec comme cœur de cible une immersion contrôlée en langue française. On retiendra les quelques fils conducteurs suivants :

- Les enseignants dans les deux langues commenteront aussi souvent que possible ce qu'ils font ou ce que font les élèves (accompagnement verbal des actes de vie de la classe). Ils feront, par ailleurs, de fréquents rappels : « Que venons-nous de faire ? Qu'avons –nous fait hier ?... » (Consolidation du langage d'évocation) ;

- dans les deux langues, seront multipliées les occasions d'appropriation de la langue des albums de jeunesse, avec de fréquents retours sur les mêmes textes et une gradation des difficultés (longueur, complexité syntaxique, proximité de l'univers de référence,...) ;

- en français, les automatismes de la langue seront mis en place par des exercices systématiques (pouvant s'inspirer des méthodologies du français langue étrangère) et centrés sur les actes de langage de la vie scolaire. Ces exercices pourront prendre la forme des rituels quotidiens de l'école maternelle ;

- dès cinq ans, seront proposés (en langue maternelle puis en français dès que l'émission commencera à se stabiliser), des jeux phonologiques sur le rythme des énoncés, sur les mots, les syllabes (en réception et en production) ;

- certaines activités en français pourront être conçues comme le prolongement d'un travail réalisé antérieurement en langue première ...

◆ ALEF – CYCLE 2 : l'alphabétisation bilingue à l'école élémentaire

Ce dispositif implique également l'intervention d'un enseignant bilingue (qui peut être l'enseignant de langue vivante), qui interviendra soit en alternance avec le maître de la classe, soit en co-intervention dans les cas de bilinguisme réciproque.

Objectif : permettre aux élèves, dont la langue maternelle n'est pas le français, de construire leur alphabétisation en fin de cycle 2.

...

LES DOUBLETTES

Ce dispositif, adapté aux situations de bilinguisme réciproque, est construit sur un programme d'interventions simultanées de deux enseignants dans la même classe. Le premier s'exprime en français ; le second s'exprime dans l'autre langue. Ainsi l'organisation d'une doublette peut-elle se résumer en une formule : un locuteur – une langue.

Les activités reposent sur un principe qui lui-même peut se résumer par l'aphorisme suivant : on apprend une seule fois en s'appuyant sur l'une ou l'autre langue. Les activités ne sont donc jamais conçues comme un exercice de « traduction simultanée » (du français vers l'autre langue ou l'inverse) ; bien au contraire, elles s'appuient sur une complémentarité des deux langues et sur l'articulation de l'apprentissage sur chacune d'elles.

Ce dispositif a plusieurs intérêts :

- il offre à l'élève le choix de s'exprimer dans l'une ou l'autre langue ;
- il contribue à l'interaction entre les deux langues et donc à la consolidation de l'interlangue ;
- il facilite les transferts de vocabulaire d'un champ disciplinaire à un autre ;
- il valorise les deux langues (les deux cultures).

Tout comme le dispositif ALEF, le travail en doublette suppose une concertation aussi étroite que permanente entre les deux enseignants.

...

Dispositifs d'activités autour des albums

CRITERES D'ANALYSE ET D'APPRECIATION

de l'album NARRATIF.

❶ Le format

Il induit un type de lecture. Petit format, grand format, à la française... Format à l'italienne (image panoramique - *Max et les maximonstres*), en hauteur (*Plouf, Le loup et la mésange*), carré, formes figuratives…
Le choix du format (par l'éditeur) n'est jamais anodin. Il sert à produire un effet.

❷ La couverture

Appel aux hypothèses de lecture, ouverture d'horizons d'attente.

Travail sur le titre



Analyse du titre (donne une situation, le nom du héros, titre énigmatique, titre exclamatif).
Soit le titre annonce la situation, soit il indique qui, quand, où…).
Avant d'ouvrir le livre, faire des hypothèses sur le contenu.
Trouver un titre et comparer avec le vrai.
Salade de titres (mélanger les mots des titres et les faire retrouver).
Effectuer un travail comparatif sur les différents genres de titres.
Faire trouver des titres différents pour un même récit.
Cacher le titre et faire formuler des hypothèses sur l'illustration.
Cacher l'illustration et faire formuler des hypothèses sur le titre.
Trouver un titre à partir de l'illustration.

Travail sur l'illustration de la couverture
Faire des hypothèses sur le récit en fonction de la couverture.
Strip-tease de couverture.
Deux types d'illustrations : très ouvertes, qui laissent place à l'imaginaire ou plus précises.

❸ Entrée dans le livre

Par les illustrations
Prendre en compte la technique, le style graphique, la mise en page, l'utilisation des couleurs, des plans, des cadrages, l'esthétique et la poétique des images. Dans un bon album, le sens se construit autant par l'image que par le texte
(sinon, c'est un livre illustré).

Par le texte
Il y a plusieurs façons d'appréhender le texte.

Prendre en compte le niveau de difficulté (lexique, syntaxe) : beaucoup de texte, écriture petite, serrée, vocabulaire adapté….
Considérer les formes de discours (dialogue, style, énonciation), les niveaux et registres de langue, les jeux avec la langue.
Prendre en compte la typographie : forme, épaisseur, place, mouvement…
Tout cela peut constituer des points de départ pour des productions.

Par le rapport texte/image
Image redondante ou complémentaire au texte. Peut-on comprendre le récit uniquement par le texte, par l'image seule, les deux sont-elles nécessaires ?
Y a-t-il deux narrations parallèles ou pas ?
Considérer le rapport entre la succession du texte ou de l'image ou l'utilisation de la double-page.

*Dans *Max et les maximonstres*, plus on entre dans le rêve, plus l'image prend de la place par rapport au texte. Elle grignote peu à peu la deuxième page pour arriver à la double-page sans texte. Quand Max retourne vers le réel, les mots reviennent. Ce livre est un très bon exemple de complémentarité texte-image.

Par la mise en page
Elle participe au sens.
Elle peut provoquer ou inciter à tourner la page par des procédés techniques.
Elle peut fonctionner sur un principe d'alternance (noir et blanc - rêve et réalité - ici et ailleurs - présent et passé - discours enfant et discours adulte*)*.

Par le schéma narratif
Schéma quinaire :
- situation de départ
- rupture - problème à résoudre
- aventure - quête
- résolution du problème
- retour à une situation équilibrée

Schéma répétitif :
Randonnées, rencontres multiples, accumulation, énumération, alternance (*La chasse à l'ours, Maman était petite avant d'être grande…*)
Ce travail d'analyse de la structure du texte est un support de production intéressant.

Les techniques de narration
Histoire racontée par le héros, par un narrateur externe, dialogues, narration faite par le texte seul, l'image seule, ou par les deux.
Continuité narrative entre texte et image (parallèles ou complémentaires).
Points de vue exprimés (un ou plusieurs, en alternance). Les points de vue différents peuvent être matérialisés par un retournement du livre (*Le chat et la souris*, *Petit renard perdu*).

Les personnages
Sont-ils propices à l'identification, à la distanciation ? Sont-ils anthropomorphisés ? Faciles à repérer ?

Analyse de la fin de l'histoire
Histoire en boucle (*La grande panthère noire*)
Fin heureuse et close
Fin heureuse et ouverte
Fin heureuse et ambiguë (*Le géant de Zéralda*) : appel à l'imaginaire, fin où on imagine

d'autres choses (*Le chat des collines*)
Fin malheureuse (*Kiki Crabouille* - exclusion, atténué par l'humour)
Fin heureuse porteuse d'espoir : message des contes (il s'est passé des choses horribles mais les héros arrivent toujours à s'en sortir). C'est différent dans le conte d'avertissement (message de valeur morale).
Un même album peut également proposer plusieurs fins différentes *(Les voiliers de Valérie)*▼


.



Appel à des références culturelles
Références artistiques, références à d'autres cultures. Certains l'albums recèlent des mines de références ou de clins d'oeil littéraires, cinématographiques, artistiques... *(Les tableaux de Marcel, John Chatterton détective, Une histoire à quatre voix*▲*, Chien bleu...).* Leur recherche et leur inventaire peuvent devenir un jeu passionnant.

Impact psychologique
Des albums forts, porteurs, peuvent aider les enfants à résoudre leurs conflits internes, à construire leur personnalité et à grandir.

S'agit-il d'un récit littéraire propice au débat interprétatif ?
Certains albums s'y prêtent particulièrement par leur polysémie, leur ouverture sur l'imaginaire (*Chien bleu, Lili et l'ours*), la résistance du texte à la compréhension, la diversité des possibilités d'interprétation...

Prolongements pédagogiques
Mise en voix, mime, théâtralisation...
Exploration pour des observations réfléchies de la langue
Recherches documentaires
Activités plastiques...

❹ Travailler à partir des livres d'un même auteur

Lire ses livres
Faire repérer ses personnages (souvent les mêmes)
Faire repérer les thèmes récurrents
Faire repérer les couleurs souvent utilisées, le graphisme

Travail de comparaison
On peut s'amuser à échanger les personnages, les faire se rencontrer, créer une histoire avec les thèmes favoris de l'auteur, ses personnages habituels, ses techniques d'illustration.
On peut lui écrire pour lui poser des questions.

Extrait de "Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle"
De Brigaudiot, Hachette éducation

précaution: être très rigoureux dans ce qu'on dit et ce qu'on fait d'un écrit

Commencer à se représenter **l'acte de lire**, c'est aussi savoir que, dans un écrit, il y a quelqu'un qui parle, qui n'est pas là et à qui l'adulte prête sa voix. Or cette situation est profondément différente des situations, très familières au jeune enfant, où il entend par exemple un adulte qui lui parle de ce qu'il a fait la veille, un adulte qui lui raconte une histoire sans avoir de support écrit, quelqu'un qui lui commente des images.

Et pourtant, ces situations sont souvent confondues par les enfants, avec celle de compréhension de langage écrit, ce qui est normal puisqu'ils ont déjà une longue expérience du langage oral, et que l'écrit est tout nouveau pour eux. Cela vient du fait que la compréhension du langage oral engage certains processus communs avec celle du langage écrit, en particulier comprendre à partir de la chaîne sonore.

Ces confusions peuvent faire obstacle et les maîtres doivent prendre soin de bien faire comprendre les différences:

- entre raconter et lire. C'est surtout le cas lorsqu'on raconte avec le livre dans les mains, il est bon de souligner son propre comportement langagier, bien préciser qu'on raconte, qu'on ne lit pas;

- entre dire et raconter. C'est le cas lorsqu'on fait faire des hypothèses aux enfants à partir des images d'un livre. I1 s'agit alors de langage oral et d'imagination et les enfants doivent le comprendre. Variante encore plus gênante: montrer les images et demander *«alors, qu'est ce qu'elle raconte I'histoire* ?». On risque alors de cumuler une confusion sur la fonction des images et une autre sur qui raconte I'histoire;

- entre réciter et raconter. Cela peut arriver lorsqu'on tient un livre à l'envers, tourné vers les enfants, tout en racontant. Les enfants risquent alors de penser qu'on récite car ils croisent le regard de l'adulte et centrent leur attention sur les illustrations;

- entre réciter et lire. Par exemple, lorsqu'on finit de lire une phrase en levant la tête et en regardant les enfants. On a anticipé la fin d'une phrase écrite mais les enfants ne peuvent pas le savoir:

- entre parler sur des images et lire. Lorsqu'on interrompt la lecture pour commenter une image, cela peut renforcer la croyance des enfants qu'on lit les images;

- entre les textes oraux et les textes écrits. Cette différence peut disparaître quand on change des mots d'un texte, parce qu'on les croit trop difficiles. Lorsqu'on relira le texte, les enfants ne le reconnaîtront pas et ils auront raison puisque ce n'est plus le même. La permanence de I'écrit, par opposition à l'oral, est perdue.

- entre activité de compréhension du langage écrit et activité de traitement des images. Par exemple, on peut régulièrement expliquer qu'on va d'abord lire sans montrer les images, en précisant " *moi, je lis et vous, vous allez écouter pour bien comprendre. Je vous montrerai les images après, quand j'aurai fini. Et comme ça vous commencez à apprendre un peu à lire* "

Pour reprendre une proposition de la première partie, les mots « *dire ce qu 'on voit», « montrer les images», « raconter», « réciter», « lire»,* font partie du vocabulaire de travail du maître.

Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle" Brigaudiot Hachette éducation

La lecture d'album (par l'adulte)

L'enseignant ne doit manquer aucune occasion de manifester la permanence du texte… Il doit s'appliquer à ne rien modifier des textes dès les premières lectures destinées aux petits pour leur faire entendre cette exacte identité de l'écrit.
Lire, c'est respecter totalement le texte ; raconter, c'est autre chose : c'est être autorisé à modifier l'histoire sans la dénaturer, pour s'adapter aux possibilités de compréhension de son auditoire.
(Ainsi il est important qu'un même livre soit lu par différentes personnes (d'autres collègues, par exemple, ou des parents) pour prouver que les paroles sont exactement les mêmes…).
(Extrait du doc. d'accompagnement :
Le langage au cœur des apprentissages)

Lecture à haute voix de l'enseignant

Référence : Document d'application des programmes – Littérature Cycle 3 ; collection école ; Ministère de l'Education nationale (DESCO) ; édition SCÉRÉN
Page 6 : *la lecture des œuvres*

1 – Lecture à haute voix :

C'est une lecture obligatoirement **préparée**. (*On peut éventuellement faire une distinction avec lecture à voix haute : oralisation spontanée du texte).*
C'est une lecture **interprétative** ; le lecteur a pour objectif premier « d'accrocher » son auditoire.
On lit le texte, rien que le texte, tout le texte sans en changer un seul mot !
C'est une lecture qui ne peut être interrompue par l'auditoire. Seul l'adulte décide (lors de sa préparation) de faire des pauses ou non.
Les débats, demandes d'explication, possibilité de retours sur le texte (et/ou les images) interviennent uniquement lors de ces pauses ou, s'il n'y en a pas, à la fin de la lecture de l'ouvrage.

2 – Les pauses :

Lors de sa préparation, l'adulte s'interroge sur les « noeuds de résistance » que peut présenter le texte (et/ou les images). C'est lui qui juge alors s'il y a nécessité de faire une pause (ou des pauses) à un endroit donné.
**** La pause « de compréhension »*** aura pour but de faire émerger différentes hypothèses sur le sens, les confronter au texte, afin de permettre à l'ensemble de l'auditoire de pouvoir être «armé» pour la suite du récit.

**** La pause « interprétative »*** aura pour but de faire émerger différentes interprétations possibles du texte. Celles-ci sont confrontées là aussi au texte. On ne cherchera pas à dégager
« la bonne interprétation » mais plutôt les interprétations qui ne sont pas en contradiction avec le texte.
**** La pause « narrative »*** est ménagée par l'adulte à un moment clé du récit. Elle permet d'en rassembler les différents éléments (activité de résumé). Ceux-ci sont consignés par écrit (collectif ou individuel). La lecture sera reprise à un autre moment (rupture temporelle).

3 – Comment lire ?

On regroupera les élèves de façon à ce que leur attention soit concentrée sur le livre. On utilisera judicieusement l'angle d'une salle démuni de porte ou de fenêtre. Au besoin, on placera un panneau sur la porte « ne pas déranger, lecture du maître ».
On veillera à l'installation des élèves afin d'éviter des chahuts, afin de permettre à chacun de bien voir (important pour les albums).
- les albums : principe général, présentation des images en même temps que la lecture du texte. Parfois l'adulte choisira volontairement de ne pas montrer une ou des images. Dans ce cas, prévenir les élèves au départ (surtout s'ils sont petits).
Lecture intégrale : première de couverture, page de garde, page de faux titre si elle existe, page de titre. A la fin du texte, tourner les pages jusqu'à la fin (parfois les pages de garde sont différentes de celles du début et terminent réellement le récit), puis la 4ème de couverture. Au besoin faire le lien entre 4ème et 1ère. Ce n'est qu'à ce moment que la lecture est terminée.

- les petits romans : il faudra a minima ménager des pauses narratives. Rien n'oblige à lire l'ensemble des chapitres. On procédera alors à des résumés. On pourra également faire une lecture interrompue et offrir le livre aux élèves afin qu'ils découvrent la fin. (même processus pour le théâtre).

- les contes : en fonction de l'objectif visé, on ne lira que le texte ou on fera le lien avec les images (cf. ci-dessus l'album).

- les poèmes : lecture intégrale du poème.

- **les bandes dessinées** : lecture à haute voix très difficile en grand groupe.

Ne pas « bouler » le texte ! Prendre son temps, pauser la voix, s'entraîner à des niveaux de voix différents ; articuler.
Ne pas tomber dans l'excès d'articulation, dans l'excès d'interprétation, dans la caricature de personnages. La lecture doit laisser à l'auditoire une impression de « naturel ».
Ne pas dire le texte « par coeur », même si on en connaît des passages. Il est préférable d'être en lecture de texte et non en diction du texte qui relève beaucoup plus de la pratique théâtrale.

D'après le groupe départemental *« Littérature de jeunesse » du* Vaucluse.

Les albums au cycle 2
Analyse et utilisation en classe et en BCD

D'après Madeleine Couet-Butlen

L'entrée de la littérature de jeunesse dans les programmes de l'Éducation nationale est une reconnaissance officielle de pratiques mises en place depuis de nombreuses années par les enseignants. Une distinction précise est faite à présent entre maîtrise de la langue et lecture littéraire.
Les documents d'application proposent **quatre modalités d'entrée** pour aider les élèves à accéder à cette lecture littéraire :
- la lecture à voix haute par le maître
- la lecture à voix haute par les élèves
- la lecture silencieuse (qui n'est pas considérée en soi comme un acte didactique)
- la reformulation et le retour au texte pour permettre une meilleure compréhension

Les résultats des évaluations de CE2 mettent en évidence des problèmes de quatre ordres :
- la désignation des personnages (repérer le nombre de personnages, faire la différence entre personnages présents, personnages évoqués)
- les repérages spatio-temporels, la chronologie de l'action
- le système d'énonciation (qui parle et à qui s'adresse le texte ?)
- le repérage des connecteurs logiques et connecteurs de temps.

Analyse

L'album est un genre littéraire en soi.

La construction du sens se fait dans la relation entre le texte et l'image, qui est mise en valeur par la mise en page, le décalage, la complémentarité, voire la redondance.

Pour les élèves, cette appropriation va passer par des parcours de lecture qui vont les amener à effectuer :
- un travail sur le "paratexte" (couverture, titres...)
- un travail sur le texte et le rapport texte-image
- un travail sur l'intertextualité (mise en relation des livres)

Une grille d'analyse

Il s'agit, à partir d'un échantillon d'albums variés, de repérer des critères d'appréciation qui permettent de déboucher sur des critères d'utilisation pédagogique.
Voir les albums de la mallette pédagogique "Albums au cycle 2".
Une grille d'analyse est proposée pour aider à sortir de l'appréciation subjective et dégager les intérêts pédagogiques de chaque album. L'analyse des albums du point de vue du récit littéraire va permettre de mettre en place des activités qui vont aider les enfants à entrer en littérature.
consulter la grille d'analyse

C'est par l'exploration de supports variés d'écrits que les enfants vont pénétrer dans l'univers des récits littéraires. Il faut donc proposer des livres qui permettent de travailler :
- des schémas narratifs différents : schéma quinaire, histoires en randonnée, en boucle, en alternance, énumération...
- la notion de point de vue : histoire vue et racontée par des personnages différents
- le rapport texte-images : il participe à la construction du sens et prend en charge le schéma narratif au même titre que le texte
- la notion de personnage
- un univers d'auteur ou d'illustrateur : repérer ses personnages récurrents, ses thèmes privilégiés, ses références culturelles, son style d'illustration...

A partir de ces entrées multiples et des groupements de textes réalisés, les enfants vont peu à peu apprendre à comparer, à repérer des similitudes et des différences, se livrer à des activités de transformation et de création, se familiariser avec les univers d'auteurs ou les différents genres littéraires, tisser des réseaux d'images et de textes et établir des sociabilités autour des livres, en exprimant et en partageant les réactions suscitées par la lecture de ces albums.

L'utilisation en classe ou en BCD

Quelques entrées pour réaliser des groupements d'albums

Format	Plouf Le loup et la mésange
Techniques d'illustration	Dans 3500 mercredis Le loup et la mésange Dans Paris Les voiliers de Valérie A qui la faute ? Tout un monde
Lecture d'image	Promenade au bord de l'eau Les tableaux de Marcel Le chat des collines
Typographie	Dans 3500 mercredis Un petit chat gris (et tous les autres livres des Editions Didier)
Mise en page	Max et les maximonstres Raoul Lili et l'ours John Chatterton détective
Utilisation des contes	Mademoiselle Sauve-qui-peut Le loup sentimental John Chatterton détective
Schéma narratif	Maman était petite avant d'être grande (Alternance) La grande panthère noire (Histoire en boucle) Une histoire sombre… très sombre (emboîtement) Perdu ! (zoom - alternance) L'araignée qui ne perd pas son temps (randonnée) La chasse à l'ours (randonnée) Dans Paris (emboîtement)
Techniques de narration	Une histoire à quatre voix (points de vue

	différents) John Chatterton détective (dialogues)
Travail sur la fin	Les voiliers de Valérie Le chat des collines
Rapport texte / image	Mon papa (texte pris au pied de la lettre) Max et les maximonstres
Jeux et productions sur l'écrit et la langue	Les dames Un petit chat gris La chasse à l'ours
Impact psychologique	Max et les maximonstres Mitch Papa !
Références culturelles	Mon papa (musique) Chien Bleu Les tableaux de Marcel (peinture) John Chatterton détective (contes, polar, cinéma, œuvres d'art)
Livres qui se prêtent au débat interprétatif (ouverture sur l'imaginaire)	Mitch Sur l'île des Zertes Max et les maximonstres Chien Bleu Lili et l'ours Promenade au bord de l'eau (et tous les albums narratifs sans texte)

Quelques propositions d'activités

Le rapport texte-image

L'album est un genre littéraire particulier puisque le schéma narratif est pris en charge aussi bien par le texte que par l'image.
Cette relation texte-image participe de la construction du sens. Au contraire, dans le livre illustré, l'image vient simplement rythmer, aérer le texte.
La relation texte-image s'exprime dans certains cas par un rapport de redondance, dans d'autres cas, par un rapport de complémentarité. Les effets ainsi produits sont parfois mis en valeur, soulignés, par des procédés particuliers de mise en page.

Pistes d'activités :

- effectuer des groupements en fonction d'un rapport de contenu (rapport de redondance ou de complémentarité), d'un rapport de mise en page (place du texte et de l'image dans la double page)
- faire repérer à quel moment le schéma narratif est pris en charge par le texte, l'image, les deux ?
- que prend en charge chacun ?
- repérer les décalages
- lire uniquement le texte et produire des illustrations
- lire uniquement les images et produire un texte
- comparer les productions avec le livre
- analyser les choix effectués : il y a-t-il redondance, complémentarité, ajout d'éléments ?
- imaginer une mise en page à partir de certains albums
- faire repérer les pages sans texte et les pages avec texte. Indiquer l'effet produit (passage du son au silence, traitement du temps).

Pour travailler sur cette entrée, dans la mallette, nous vous proposons à titre d'exemples :

Mon papa (Browne, Anthony - Kaléidoscope 2001)
Éloge au père. Ce père est auréolé d'une lumière divine, il excelle dans tous les domaines. Mais tout ceci n'est qu'à l'état embryonnaire, au stade du rêve, de l'espoir, car ce papa est vêtu d'un pyjama, d'une paire de pantoufles et d'une robe de chambre, symboles d'un homme d'intérieur, flegmatique, lézardant à la maison.
Activités à partir de l'album :
- repérer ce qui personnalise le papa au travers des différentes transformations ou situations dans l'image
- repérer les expressions populaires traduites en images.
- trouver d'autres expressions et les illustrer (donner des exemples).
- chercher d'autres livres sur le même principe et comparer.
- prolongement : débat interprétatif sur la tenue du papa (quel est son sens ?)

Le chat des collines (Sara - Circonflexe, 1998)
Le jour n'est pas encore levé que le chat noir part dans les vertes collines. Forêt, étang, ravin, tout est froid, pluvieux. Il chemine en ruminant sa rancœur et sa colère. Au matin, la tache jaune du soleil lui rappelle l'enfant blond avec qui il vivait avant, quand il était chaton. Le jaune envahit les pages et les souvenirs heureux affluent. Il arrive à la mer (mauve des maisons et des arbres). Dans une barque, il part à la recherche de la lune. Fin énigmatique.

Deux récits parallèles : l'un est raconté par l'image, l'autre par le texte.
Le texte fait référence au passé : nostalgie
Le lecteur suit le cheminement du chat.
Activités à partir de l'album :
- lire uniquement les images et élaborer un récit :
- l'écrire
- comparer avec le texte du livre
- mettre le livre en relation avec les autres albums de l'auteur utilisant également la technique du papier déchiré, mais souvent sans texte.

Max et les maximonstres (Sendak, Maurice - École des loisirs, 2001)
Max est envoyé se coucher sans souper après avoir fait des bêtises. Il enfile son costume de loup, et se laisse aller à son rêve, une folle fête de monstres dans la forêt. Au fur et à mesure qu'il s'enfonce dans l'imaginaire, l'image prend de plus en plus d'importance sur la page, jusqu'à pousser le texte à gauche, puis en bas, jusqu'à l'effacer totalement au plus fort de la fête. Quand peu à peu Max revient à la réalité, le texte reprend sa place et Max retrouve sa chambre.
Activités à partir de l'album :
- repérer la place de l'image dans chaque double-page
- repérer à quel moment de l'histoire correspond la disparition du texte. Selon quelle progression ? Comment peut-on l'interpréter ?
- faire la même analyse pour le retour à la réalité
- instaurer un débat interprétatif
- produire un album avec extension ou réduction de l'image en fonction du sens.

A qui la faute ? (Carrara, Marco - Circonflexe 2001)
Comment une crevette moqueuse, en mordillant la cheville d'un garçon, a provoqué un enchaînement de catastrophes parmi les animaux. La chute de ce récit, inspirée d'un conte indien, est inattendue ! Découpages-collages, crayonnés pleins d'humour. Images et texte se mêlent pour composer un livre plein de mouvement. Le schéma narratif est pris en charge par le texte, et l'image met en scène les personnages avec des commentaires "off" des animaux. Dialogues.
Activités à partir de l'album :
- repérer et dissocier le texte principal et les commentaires ou voix « off »
- lire les voix « off » et reconstituer l'histoire
- lire le texte principal ; qu'apporte-t-il ?
- repérer les effets produits par la mise en page du texte et de l'image.

Le format et la mise en page

Dans un album, la mise en page oriente la lecture du texte et de l'image dans la double-page.
L'image peut être pleine page, cadrée, hors cadre. Selon l'effet recherché, le texte occupe différentes positions dans la double-page : sous l'image, à côté, dedans, autour.
L'utilisation d'images pleine page ou d'une succession de vignettes influe sur la temporalité dans la lecture de l'histoire.
De même, le format choisi pour un album peut souligner un cheminement, une plongée, une matérialisation du thème.

Pistes d'activités :

- rechercher et comparer différents livres qui utilisent ou non le cadre
- ajouter des cadres ou en enlever
- distinguer la part de l'image et celle du texte, leur place respective (dans ou hors l'image)
- changer la place du texte par rapport à l'image
- production de récits avec
images encadrées
images pleine page
avec ou sans bulles
- mettre en page des dialogues
- transformer un album en BD, et inversement
- repérer les changements de mise en page dans un même album
- changer l'équilibre entre l'image et le texte dans la double page
- rechercher des albums qui présentent un procédé technique qui incite à tourner la page
- rechercher des albums dont le format indique un cheminement (format à l'italienne), ou un effet de verticalité avec une lecture en rapport avec le sujet ou le lieu (*Plouf, Le loup et la mésange*)
- repérer et comparer des livres proposant une lecture linéaire ou des livres proposant une lecture éclatée (dans ce cas, comment se construit le récit ?)
- produire des albums en respectant ces deux procédés

Pour travailler sur cette entrée, dans la mallette, nous vous proposons à titre d'exemples :

Lili et l'ours (Briggs, Raymond)
La nuit, Lili reçoit la visite d'un énorme ours polaire qui s'installe chez elle. Elle met ses parents dans la confidence, mais ils font semblant de la croire, mettant ce qu'elle raconte sur le compte de son imagination. L'ours passe la journée puis la nuit avec Lili, pour finir par s'en aller. Lili est triste, mais elle comprend qu'un ours ne peut pas vivre dans une maison. Illustrations au pastel dans des tons doux ; mise en page style BD avec alternance de vignettes et d'illustrations pleine page. Dialogues dans des bulles, principalement lorsqu'il est question de l'ours. Entre rêve et réalité, le livre ouvre sur l'imaginaire.
Activités à partir de l'album :
- retrouver les indications de dialogues (tirets - bulles)
- comparer avec des albums de BD : quelles différences trouve-t-on ? (les images pleine page)

Raoul (Rowe, John A.)
Récit de randonnée. La quête d'identité d'un bébé rat qui essaie de s'adapter au mode de vie des différentes espèces animales qu'il rencontre. Mais il retrouve enfin sa vraie famille car tout cela n'était qu'un rêve. La mise en page intègre des éléments (clins d'œil) qui sortent du cadre, réalisé par un blanc tournant.
Activités à partir de l'album :
- faire des hypothèses sur le pourquoi du hors cadre
- imaginer d'autres clins d'œil dans le hors cadre

John Chatterton détective (Pommaux, Yvan)
Dans son bureau le privé attend. Une femme arrive disant que sa fille a disparu. Il procède par déduction, au rythme des vignettes : une grand-mère, un loup, une enfant de rouge vêtue ? La lecture passe par un système d'indices. Le lecteur anticipe sur le

regard du chat. Jeux avec les références cinématographiques (série B, Truffaut, Hitchcock), le polar, la BD, les contes, les tableaux de peintres célèbres. L'alternance de vignettes et d'images pleine page, les contrastes, les cadrages, accélèrent la lecture ou provoquent l'arrêt sur image, amplifient le suspense. La filature aboutit à un loup narcissique.
Activités à partir de l'album :
- comparaisons avec la BD (mêmes activités que pour *Lili et l'ours)*.

La typographie dans les albums

Le choix de la typographie (caractères, taille, épaisseur, couleur) et sa mise en page donnent une tonalité à la lecture du texte. Cette typographie fait parfois partie intégrante de l'image comme élément graphique.

Pistes d'activités :

- chercher dans la BCD des livres présentant des typographies différentes et originales
- comparer les effets produits
- après repérages dans les livres types, imaginer d'autres typographies, pour quels effets (dialogues, mise en valeur des répétitions, expressions précises, mouvement.)
- repérer la typographie comme élément graphique décoratif
- montrer comment la typographie peut matérialiser un certain point de vue (Histoire *à quatre voix)*

Production-transformation :
- ajouter des éléments de typographie dans l'image (collages, peinture.)
- découper des lettres dans les revues et composer des typographies variées
- décorer des lettrines
- utiliser l'ordinateur pour créer un texte et en modifier la taille, la couleur, la police.

Pour travailler sur cette entrée, dans la mallette, nous vous proposons à titre d'exemples :

Un petit chat gris (Bourre, Martine)
À partir de la comptine connue, l'auteur invente d'autres phrases sur le même principe, en utilisant la même structure de texte. Les typographies variées mettent en valeur les oppositions et les répétitions.
Activités à partir de l'album :
- faire repérer les différentes typographies.
- montrer que les changements induisent un changement de diction
- faire repérer les changements de phrases (aide à la lecture autonome)

Dans Paris (Alline, Christophe)
Zoom avant, zoom arrière dans un décor de cinéma, pour une comptine qui a inspiré Paul Éluard. Mouvement donné par l'illustration et la typographie. Le renversement des objets est illustré par le renversement des lignes dans la deuxième partie de l'album.
Activités à partir de l'album :
- faire repérer la disposition, la taille, la couleur
- montrer en quoi ces changements sont une aide à la lecture autonome (mise en valeur des compléments de lieu)
- faire repérer l'effet produit par la disposition des lignes dans la deuxième partie de l'album.

A qui la faute ? (Carrara, Marco)
Comment une crevette moqueuse, en mordillant la cheville d'un garçon, a provoqué un enchaînement de catastrophes parmi les animaux.
Utilisation d'éléments typographiques en tant qu'illustration pure.
Activités à partir de l'album :
- faire repérer le texte principal et les mots mis en valeur.
- montrer en quoi la disposition renforce l'idée de mouvement (courbes, phrases inclinées.)
- les faire repérer
- faire repérer la présence de chiffres pour établir un ordre dans la lecture de l'image.

Dans 3500 mercredis (Agopian, Annie)
Des enfants se projettent dans l'avenir et imaginent comment ils seront et ce qu'ils feront quand ils seront vieux. La technique d'illustration fait alterner un dessin au trait vif et rapide sur fond blanc pour la représentation des enfants et des silhouettes découpées dans des papiers gaufrés (ridés) et peints à la gouache pour les personnes âgées.
En opposition au texte narratif : typographie machine pour indiquer les réactions des enfants à propos de ce qu'ils ont projeté (discours sur le discours).
Activités à partir de l'album :
- faire repérer la différence de typographie pour indiquer les deux fonctions du discours
- faire repérer le rôle de la taille des caractères typographiques dans le texte (accent mis sur l'élément principal du texte)

Echange de paroles. La marionnette dans la classe

<table>
<tr><td colspan="3">La marionnette de la classe est un médiateur entre l'enseignant qui l'anime et le groupe classe. Elle est meneur de jeu, complice, sécurisante, premier objet de possession collective. Elle peut également jouer un rôle dans les apprentissages grâce aux interactions langagières qu'elle permet d'établir et de développer.</td></tr>
<tr><td>Que choisir ?</td><td colspan="2">Tout est possible, de la marotte à l'animal en peluche, ainsi que toutes les poupées chiffon achetées ou fabriquées, qui peuvent en outre adapter leur costume aux saisons. Il importe que les enfants l'adoptent, qu'ils puissent la toucher quand ils le désirent, qu'elle fasse corps avec eux.</td></tr>
<tr><td>Quand et comment intervient-elle ?</td><td>Dans les moments collectifs :

- Elle apporte des comptines, des histoires ;
- On la trouve installée à une activité nouvelle pour capter l'attention ;
- Elle a des problèmes à résoudre pour faire naître un projet et le conduire jusqu'à sa fin ;
- Elle fait des farces, apporte des cadeaux pour stimuler la curiosité favoriser la communication ;
- Comme les enfants, elle fait des sottises qui vont permettre de prendre de la distance par rapport aux actes, par le langage ;
- Elle ramène le calme, car elle est très écoutée.</td><td>En relation individuelle :

- Elle accompagne le petit apeuré dans la découverte de son nouvel espace de vie, facilite l'endormissement à la sieste ;
- C'est la marionnette que la maîtresse rassure ou console permettant à l'enfant inquiet de surmonter son angoisse ;
- Elle fait des câlins, dialogue avec l'enfant timide ;
- Elle part le soir dans une famille, tissant ainsi un lien maison/école.</td></tr>
<tr><td>Son rôle dans le langage</td><td colspan="2">- Chez les petits qui expriment leurs sentiments par le geste, elle est source d'imprégnation verbale par son discours ;
- Elle favorise le dialogue avec les enfants qui lui répondent plus volontiers qu'à l'adulte ;
- Elle suscite la communication entre petits groupes qui se relatent ses faits et gestes ;
- Elle permet de multiplier les situations d'action, entraînant une traduction langagière adaptée.</td></tr>
</table>

Un outil : une grille de lecture

à remplir avant d'élaborer des activités pédagogiques

Auteur **Illustrateur** **Titre** **Editeur** **Collection**	
Forme	album ; théâtre ; poésie ; BD ; conte…
Genre	Aventure, policier, fantastique, etc.…
Ton ou	Poétique, réaliste, humoristique, sérieux, faussement naïf…
style Narrateur	Description de l'image, rapprochement avec un style graphique /pictural.
Illustration	Rôle de l'image par rapport au texte.
Mise en page **Lien texte/image**	
Inter iconicité	Reconnaissance éléments de l'illustration empruntés à l'art de la peinture et, par extension, empruntés aux images de la réalité sociale et culturelle.
Thématique	Choisie dans les catégories psychologie, art, philosophie, sciences, histoire… On peut noter aussi les remarques linguistiques, c'est-à-dire la langue utilisée, et les remarques narratives : personnage, narrateur, récit.
Mise en réseau avec d'autres livres	Relier ce livre à d'autres ouvrages documentaires et fictionnels pour ouvrir la lecture sur d'autres œuvres.
La complexité porte sur	Situer la complexité au niveau des adultes, et non des élèves. Exemples : plusieurs interprétations possibles, originalité narrative, genre littéraire peu familier…
Difficultés D'interprétation possibles pour les enfants	Cette notation donnera lieu à des activités pédagogiques. Penser à la mise en voix des livres, à l'observation des liens texte – image, au rapprochement avec d'autres livres, à l'intertextualité, aux manières d'entrer en lecture longue, tout en gardant ou en donnant le goût de lire…

Varier les médiateurs

D'autres adultes, de grands élèves peuvent entrer dans le cercle des médiateurs de lecture, contribuant ainsi à élargir la gamme des modèles de lecteurs :

Impliquer les familles

L'école doit impliquer les familles dans cet accompagnement de l'entrée dans les écrits ; lors de la réunion de début d'année, les parents sont informés et invités à lire systématiquement le livre choisi par l'enfant dans la semaine, à le rapporter le jour dit, à ne pas le perdre ni le détériorer.
Il est possible de leur faire prendre conscience de l'importance des livres dans la culture de l'enfant et de leur rappeler l'existence des différentes bibliothèques .
Ils peuvent être associés dans la classe à la lecture : en venant écouter, en venant présenter un ouvrage qu'ils ont aimé, en participant à l'accueil dans la bibliothèque de l'école où ils peuvent lire un livre à un petit groupe d'enfants ; dans la classe, dans le coin livres où ils peuvent lire un album à leur enfant, mais aussi à ses camarades.

Faire appel à des médiateurs volontaires

Des médiateurs volontaires peuvent être des invités réguliers pour la BCD, voire pour la classe ; il va de soi qu'il est organisé une communication avec chaque intervenant afin que chaque action s'inscrive dans le projet de l'enseignant.

Impliquer des "grands élèves"

Des " grands élèves "peuvent se voir reconnaître un rôle dans le cadre de projets précis mis en place par les maîtres de chaque classe :

- Des élèves de sections de grands peuvent raconter une histoire ou " jouer un album " (jeu théâtral, ombres chinoises) devant des classes de petits.
- Des élèves de classes élémentaires peuvent lire un album ou animer des ateliers de fabrication d'histoires, puis de livres (suivant le niveau des enfants) ; les élèves de maternelle peuvent leur passer des commandes (relectures, histoires de...).
- Des élèves de collège ou de lycée peuvent de même venir lire un livre (plus ou moins court) par épisode ; les grands frères ou grandes soeurs valorisent ainsi leur statut.

Ce peut être très important pour des familles dont le français n'est pas la langue maternelle.

Utiliser d'autres supports que le livre

*L'utilisation d'un **support vidéo***



un exemple : « Monstres et Compagnie »

[Disney, Pixar, DVD vidéo, Buena Vista Homme Entertainement 2002]

Le thème des monstres et de la peur qu'ils suscitent est universel.
On sait que les enfants aiment jouer à se faire peur, à avoir peur.
Il est donc fréquent d'aborder le thème du monstre pour mieux l'apprivoiser
Mais lorsque les monstres s'animent et prennent vie sur un écran, les émotions ne sont plus les mêmes et cela relève d'un réel apprentissage…

Nos élèves sont en effet très souvent en contact avec les images animées mais ils n'ont pas souvent l'occasion de prendre un peu de recul et de parler de ce qu'ils ont regardé…
Il est donc important de leur permettre d'aborder un film d'animation en tant que support racontant une histoire et sur lequel ils vont être invités à réfléchir pour mieux saisir les relations entre les personnages.
Il est nécessaire pour cela de prendre du temps, de revoir certains extraits, d'échanger, de vérifier certains points.
Pour des élèves des cycles 1 et 2, il ne s'agit bien sûr pas de prétendre faire comprendre l'intégralité du film, mais plus modestement d'identifier et nommer les personnages récurrents, par exemple.

<u>Quelques activités possibles au cours d'une première séance</u> :

- A partir du visionnement d'une séquence du film :
    - Faire décrire les personnages
    - Mettre en place ensuite le jeu du :
        - *« il y est' » – « il n'y est pas »*
    - Faire distinguer le monde des humains de celui des monstres.
    - Etablir des liens éventuels avec des monstres déjà rencontrés.
    -

(Attention : il faut s'assurer que chaque enfant est bien installé, pour bien voir, bien entendre et rester concentré).

**** d'après « Les sentiers de la littérature en maternelle »***
Chapitre II de Sylvie Lebas (prof des écoles)

La mise en réseaux

Le réseau

Cela peut être un regroupement de textes autour d'une thématique commune (« projet autour du lapin », par exemple) mais il ne s'agit pas que de cela …

- il répond à 2 objectifs d'apprentissage : ▪ *savoir mettre en relation*
▪ *se constituer une culture*

- il doit permettre d'anticiper sur les problèmes de lecture à venir en favorisant toutes les formes de reconnaissance (ex : étude de la modification du rôle de l'ours ou du loup dans les histoires à travers le temps)

Différents types de réseaux :

❖ **autour d'un thème** (animal, pays, guerre, différence, etc.) **;**
d'un symbole (couleur, eau, mur, etc.).

❖ **autour d'un auteur**, de son univers culturel, fantasmatique, symbolique et langagier
→ *les textes choisis ne le sont pas au hasard, mais ils doivent s'éclairer mutuellement.*

❖ **autour d'un illustrateur**

❖ **autour d'un même genre**
pour en dégager des constantes, pour saisir les normes et les variantes de ce genre, le degré de conformité ou d'originalité du texte lu.

❖ **autour des éléments constitutifs du récit** :
le dialogue, la description,
les modes de narration (respect de l'ordre chronologique, flash-back, etc.)…..
transversalement aux genres.

❖ **autour des variantes et des reformulations *d'un texte source*** :
. les variations (auto-reformulation comme dans les exercices de style)
. les adaptations (simplification ou traduction d'une langue étrangère ou ancien français)
. les transpositions (passage d'un média à l'autre : livre à la BD.)
. réécriture (réappropriation personnelle : La Fontaine / Esope)
. détournement (parodie : reformulation ludique ou critique)

=> l'étude comparée du texte source et de ses adaptations permet de développer le goût et le jugement critique des élèves. Elle permet de comprendre l'évolution de la langue et des textes dans l'histoire. Elle permet également de faire la distinction entre copie et réécriture.

❖ **centré sur un personnage type** et autour de l'imagerie qui l'accompagne
- intéressant si le personnage est un mythe comme le loup ou Hercule /Jason, la sorcière, l'Avare … : permanence des caractéristiques physiques et morales.

*** **A propos de mise en réseau, un site très recommandable.**
Pas très récent, mais bien fait (spécial cycles 1 et 2) :
http://perso.wanadoo.fr/livresenreseaux/

Un exemple de réseau autour d'un auteur

« *Le réseau Corentin* »

D'après de livre « Littérature et Réseau Cycle 2 »
de Joël LAGACHE, Olivier GRAFF, Benoît WOZNIAK,
collection : Outils pour les cycles.
SCEREN ; CRDP Nord – Pas – de – Calais, 2006.

- Il s'agit de la mise en relation de textes provenant de cet auteur, pour en découvrir l'univers propre, à travers un parcours de ses œuvres.
- Pourquoi Corentin ?

  L'œuvre particulièrement riche de Philippe CORENTIN en tant qu'auteur illustrateur est le point de départ de l'envie de découvrir son univers.

  D'autre part, en tant qu'auteur illustrateur faisant des liens fréquents entre ses propres textes, faisant référence à d'autres œuvres et opérant d'innombrables clins d'œil dans ses textes, Ph. CORENTIN est apparu comme l'auteur type qui ne permet pas de s'approprier ses textes sans une mise en relation de ceux-ci.

  Deux des obstacles majeurs qui ont été identifiés quant à la compréhension et à l'interprétation des textes de Ph. CORENTIN ont donc été son **traitement du personnage du loup** et son **traitement du rêve et de ses frontières avec la réalité.**

  Pour surmonter ces obstacles les auteurs ont choisi de regrouper des œuvres qui vont s'éclairer entre elles.

  Cette lecture en réseau autour de l'œuvre permettra donc à chaque lecteur de développer des comportements généraux mais aussi d'enrichir ses connaissances :

  - Connaissances sur l'univers du récit chez CORENTIN.
  - Connaissances sur les stéréotypes culturels : le personnage du loup en particulier.
  - Connaissances sur des techniques d'écriture particulière : la dimension onirique.

- Deux « Sous Réseaux » sont proposés :

  - Le sous réseau « **déconstruction du stéréotype du loup** » se trouve donc éclairé par la mise en relation des textes :

  Plouf / Tête à Claques / Mademoiselle – Sauve-qui-peut, / Patatras !

  - Le sous réseau « **caractérisation du rêve** » perd de son opacité par la mise en relation des textes :

  Les deux goinfres / Papa ! / Zigomar n'aime pas les légumes.

Poésie

►A consulter absolument !

🕮 *La poésie à l'école*

École primaire

Maîtrise de la langue Mars 2004

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'Enseignement scolaire. Bureau des écoles

eduscol.education.fr/ecole

http://eduscol.education.fr/D0102/dossier-poesie.htm

✶✶✶✶✶



Sur la toile

Sur le site Eduscol, il faut également consulter les sélections Poésie (pour l'école maternelle d'une part et pour l'école élémentaire d'autre part).
Ces sélections, représentatives de la création contemporaine, proposent non seulement des anthologies mais aussi des textes complets d'auteurs pour favoriser l'approche de l'écriture de poètes.
Elles offrent, à côté d'ouvrages pour la jeunesse, des recueils de littérature générale à partir desquels il est possible de composer une sélection plus personnelle.

http://eduscol.education.fr/D0102/biblio.htm#poesie

Apprendre et réciter des textes à l'école

✷ Quels textes ?

cycle 1	cycle 2
. en français (et en espagnol pour nos élèves) comptines, jeux de doigts, chansons, poésies, virelangues, formulettes, expressions, phrases qui reviennent dans un album ou un conte lu ou raconté par l'enseignant choisir des textes issus de la tradition orale enfantine mais aussi des textes d'auteurs contemporains	en plus des poésies ou des extraits de textes en prose que le maître a lus aux élèves dans le cadre **de l'initiation aux textes littéraires** (albums, contes, romans, recueil de poésies, théâtre)

✷ Combien ?

.une dizaine de textes par an

. une dizaine de chants par an

répertoire enrichi, année après année

Ce répertoire doit passer d'une classe à la suivante et chaque enseignant devrait faire réciter ou chanter les textes des années précédentes ou une partie d'entre eux, pour entretenir ce patrimoine culturel.

Pour faciliter le maintien de ce répertoire (qui, théoriquement, pourrait atteindre après 8 ans de scolarité 160 textes parlés ou chantés !), chaque année, on pourrait réaliser soit un album, soit un CD, soit les deux, qui conserveraient l'intégralité de textes appris et qui pourraient circuler dans les familles les années suivantes afin que le répertoire soit revisité.
Toute initiative permettant de constituer et d'entretenir le patrimoine culturel que représentent les textes littéraires ou de tradition orale enfantine appris à l'école est à encourager.

✷ *Comment les apprendre ?*

L'apprentissage et la mémorisation se font en classe, par un travail de reprise quotidien Ces activités sont combinées et alternées avec des temps d'écoute finalisés pour améliorer la mémorisation et l'interprétation (écoute de textes dits ou chantés par le maître, grâce à un enregistrement d'interprète, d'autres enfants, de l'enfant lui-même).	**La mémorisation ne peut intervenir qu'après un travail sur le texte, sa compréhension et ses significations** (cycle 2 : comprendre des textes littéraires) La préparation de l'interprétation suppose des débats, des essais, des jugements, des prises de décisions… On expérimente activement la voix et ses effets (pause, rythme, inflexions, intonations, intensité…).

	On favorise la diversification des interprétations/récitations. On évite la monotonie d'un seul ton. Ce travail de diction peut se faire à partir de la lecture à haute voix, le texte travaillé étant ou non mémorisé complètement ensuite.

L'apprentissage et la mémorisation se font essentiellement **en classe collectivement ;** *on pourra progressivement reporter une partie de l'effort de mémorisation à la maison mais le travail d'interprétation se fera toujours à l'école et l'apprentissage/mémorisation des textes sera travaillé aussi à l'école.*

✷ *Comment les restituer ?*

Progressivement**, dans le travail quotidien de reprise**, certains élèves sont capables de restituer les textes appris.	On privilégiera les **interprétations collectives plutôt qu'individuelles** Le théâtre ou le spectacle basé sur des assemblages de texte en prose ou en vers peuvent offrir l'occasion d'un projet plus élaboré Mais au cycle 2 réciter simplement poèmes et comptines doit garder une place aussi centrale qu'à la maternelle.

• **Des activités de restitution régulières** :
. en maternelle, non dissociées des activités collective d'apprentissage ;

. au cycle 2, on passe de l'interprétation toujours collective à un équilibre des prestations individuelles ou par petits groupes et prestations de grand groupe (chorale, chœur parlé)

• **Des projets plus ambitieux***, à l'occasion de fêtes ou de projets culturels, mettant en scène des textes lus, dits ou chantés par des élèves individuellement, en petits groupes ou grand groupe, accompagnés par des musiques, des images (théâtre, chorale, spectacles divers)*

✷ Quels supports ?

1. pour les maîtres *: tous les textes qui ont fait l'objet de ce travail de diction et de mémorisation doivent faire l'objet d'un* ***répertoire annuel*** *qui est passé de l'enseignant aux enseignants de l'année suivante.*

2. pour les élèves *:*
. pour les activités de mémorisation et de partage entre l'école et la maison, l'élève doit disposer ***d'un répertoire de textes bien écrits*** *:*

- *à l'école maternelle, on recommandera aux enseignants de faire un effort de présentation (textes tapés à la machine, avec de gros caractères, respectant la mise en page originelle (s'il y en a une)*

- *à l'école élémentaire,* **on pourrait abandonner le concept de cahier annuel de poésies et de chants au profit des supports suivants :**

  ¤ **les textes à mémoriser et à dire**, *comme à la maternelle, doivent être très correctement écrits, de préférence à la machine ; ils peuvent être reproduits à la fois sous leur forme originelle, tels qu'on les trouve dans les œuvres dont ils sont extraits (photocopie), et sous une forme accompagnée d'indications de diction et d'interprétation, telles qu'elles ont été construites dans les séances d'apprentissage. Ces textes pourraient être sur des* ***feuilles mises sous plastique*** *pour pouvoir circuler entre la maison et l'école, sans alourdir le cartable puisqu'on n'emporterait que le ou les textes en cours. Ces feuilles seraient rangées dans un classeur « littérature » avec tous les autres travaux relatifs à la lecture d'œuvres littéraires*

  ¤ **les textes choisis par l'élève** *dans l'ensemble des textes appris à l'école, y compris ceux de l'école maternelle, qui pourraient être proprement recopiés (à la machine ou à la main) et illustrés dans un grand cahier-livre* ***complété tout au long des cycles 2 et 3 et emporté en fin de CM2.***
  Au cycle 3, l'élève pourrait être invité à compléter ce répertoire avec des textes choisis par lui en dehors des textes appris par toute la classe.

  ¤ **un recueil collectif annuel des textes appris** *et/ou une cassette de ces textes enregistrés pouvant circuler dans les familles les années suivantes.*

POESIE

✍ *D'après Alain BOUDET, poète passionné, créateur de l'excellent site*

La Toile de l'Un **http://boudully.perso.cegetel.net**

(en complément du document du ministère)

► Maternelle, cycle 1

Dans la mise en oeuvre des programmes officiels de l'école maternelle, la poésie semble prendre toute sa place.

- C'est un **patrimoine** à découvrir.
- Elle est un moyen d'**exploration de la langue**, de découverte des sons, des structures du langage.
- Elle est l'occasion d'apprécier et d'expérimenter les multiples **plaisirs du "dire" et de l'écoute**.
- Elle est moyen d'**invention**, avec l'aide de l'enseignant.
- Elle constitue aussi une **manière d'appréhender le monde**, et peut accompagner la découverte sensorielle et intellectuelle de l'environnement de l'enfant.

Pour cela, on favorisera :

- la **découverte par l'écoute de multiples écrits poétiques** en explorant les textes du passé, en proposant des écrits étrangers (peut-être parfois dans la langue maternelle du poète), et en faisant la part belle aux écrits contemporains. Il est important de **ritualiser des moments de poésie** au cours de la journée, de la semaine.
- l'**apprentissage de textes courts**, souvent rythmés, et particulièrement des comptines.
- la **fréquentation de l'écrit poétique** par la présence de livres de poésie (parmi d'autres livres) et d'autres supports à la poésie (affiches, cartes-poèmes, cassettes audio, cédéroms...). On pourra mettre en place **un prêt** de ces supports, particulièrement des livres.
- l'**invention et l'écriture** par le maître de textes sous la dictée des enfants, en liant écriture et lecture à haute voix.

Des anthologies, des outils recommandés par Alain Boudet

J'habite un poème - CAUSSE, Rolande - Petit point Seuil
Poèmes vitraux - POSLANIEC - l'école 1981
Au pays des mille mots - COSEM, Michel - Milan
Le livre d'or des poètes - 4 tomes - JEAN, Georges et SELESNEFF, Dimitri - Seghers 1975
Poèmes tout frais - POSLANIEC, Christian - Scanéditions
Tour de terre en poésie - Rue du Monde
La cour couleur - Rue du Monde
Naturellement - Rue du Monde

quelques recueils pour le cycle 1

99 comptines - Le centurion
ABC - GAMARRA, Pierre et REICH, Karoly - l'école des loisirs 1988

Limaille - GUILLEVIC et VINCENT, Hélène - Minuscules 1989
Mon premier livre de comptines - CHARPENTREAU, Jacques - Editions ouvrières - 1985
60 chansons, 60 musiques - ROSENTHIEL, Agnès - Le centurion
99 poèmes, 9 contes, 9 comptines - ROSENTHIEL, Agnès - Le centurion
Dis les bruits - (coffret) - Casterman
Direlire - (coffret) - Casterman
Chantefables et chantefleurs - DESNOS, Robert - Gründ 1988.
Avec le pouce - HUMEAU, Edmond - L'Arbre
Le premier livre d'or des poètes - JEAN, Georges et SELESNEFF, Dimitri - Seghers 1975
Echos - GUILLEVIC et VINCENT, Hélène - Gallimard 1993
Poèmes pour mes amis des enfants - SOUPAULT Philippe -Lachenal et Ritter 1985
Croque-poèmes - SADELER, Joël - La Vague à l'âme 1994
Charabias - D'Au éditeur 1977
Les Zanimots - GODART, Didier et GUILBAUD, Luce - le dé bleu
Crocodile et cornichons - LEBIGRE Pierre - Motus 1992
Poudre d'escampette - CANUT, Jacques et SENDREY, Gérard - autoédition
Le petit poète - BACRI, Roland - Syros
Un, deux, trois ... Pays ! - HELD Jacqueline et Claude - Lo Païs 1998
Maman m'aime - BRULET, Gilles - l'épi de seigle 1998

✶❊✶❊✶❊



Les programmes officiels de l'école primaire parlent de **l'usage poétique de la langue** : mémorisation et récitation de textes d'auteurs, créations poétiques individuelles ou collectives, constitution d'une anthologie, liens avec d'autres modes d'expression artistique. Voici quelques réflexions qui contribueront peut-être à nourrir tout à la fois la réflexion et les pratiques.

- Parce que **la poésie peut tout dire**, il n'est sans doute guère d'approches thématiques où les poèmes ne peuvent pas prendre place au côté d'autres types de textes (documentaires, presse, récits ...), d'autres modes d'expression, visuelle notamment, et d'autres moyens de découverte et d'appréhension du monde (exposition, collectes d'objets dans la nature ...).
- Les poèmes sont aussi des **vecteurs de l'expression des sentiments**, et comme tels, ils peuvent rejoindre les enfants dans ce qu'ils vivent et ressentent.
- Parce que la poésie est le mode d'expression dans la langue maternelle sans doute le plus ancien, il existe **un patrimoine** considérable qu'il convient de découvrir, d'apprivoiser, et au contact duquel chaque individu, qu'il soit enfant ou adulte, peut grandir, pour peu que cette découverte soit accompagnée. Il faut éviter de ne donner aux enfants que des poèmes sensés leur être destinés, soit parce qu'ils ont été écrits exprès pour eux, soit parce que l'institution a décidé qu'ils étaient lisibles par des enfants (manuels scolaires). Beaucoup de poèmes "pour enfants" ne valent rien et, pire, prennent les enfants pour ce qu'ils ne sont pas : des être mièvres, sans épaisseur, gentillets et sensibles à une sorte de joliesse des choses et des sentiments.
- On s'efforcera de proposer aux enfants des ouvrages variés (anthologies, recueils d'auteurs, cartes-poèmes...) dont on facilitera la rencontre par des activités de lecture personnelle "**à voix intérieure**". Cette **lecture personnelle** permettra une appropriation des textes qui permettra aussi la mise en place de temps de partage grâce à la **lecture à haute voix** au reste de la classe. L'enseignant ne manquera jamais de **lire lui même à voix haute des poèmes, quotidiennement si possible**.
- Enfin, parce que les poètes ont utilisé la langue maternelle avec la rigueur qu'impose le souci de communiquer et la liberté inventive qui leur est propre, les poèmes sont à même d'être utilisés comme **supports aux apprentissages** de la langue. Le poème peut être matière à l'exercice de la langue et à la compréhension de ses mécanismes

des propositions au quotidien pour le cycle 2

- Au début du cycle 2 si cela n'a pas été fait au cycle 1, inviter chaque enfant à commencer son **anthologie personnelle**. Il y mettra tous les poèmes qu'il aura aimés, sans autre obligation que de les relire à son gré. l'Anthologie personnelle peut aussi servir de cahier de poésie en classe, et recueillir les poèmes que l'enseignant souhaite faire étudier et apprendre. Il peut aussi accueillir les gammes d'écriture des enfants eux-mêmes.
- **Chaque jour, dire ou lire un poème** aux enfants, puis le mettre à leur disposition, en l'affichant, par exemple. Ne jamais oublier de dire qui est l'auteur, ni de préciser où on l'a trouvé (recueil, manuel, fichier, affiche, journal, revue...). Et pourquoi pas, à la fin de chaque semaine, relire les poèmes lus les jours précédents. Les mettre en classeur. Proposer aux enfants d'en choisir un et de l'ajouter à leur anthologie personnelle.
- Mettre en place des **activités d'écriture en poésie**, en ne se contentant pas de l'écriture imitation. Les activités d'écriture peuvent s'organiser autour de deux axes forts :
    - des poèmes des poètes qui sont une nourriture de l'imaginaire et une mine de savoir-faire.
    - du regard personnel, de l'écoute de soi, parce que l'écriture poétique doit amener à se dire (tout comme la lecture) et à s'émanciper le plus possible des règles établies. Elle est le fruit d'une attention, d'un travail d'écoute de soi et du monde. Pour dire les choses autrement, il n'y a d'écriture poétique authentique que dans la **mise en place d'une démarche** (on sait d'où l'on part, on ne sait pas où l'on va), et non dans la mise en chantier d'une recette (on sait d'où l'on part et on sait ce que l'on obtiendra).
- Favoriser les **rencontres personnelles avec l'écrit poétique** : lecture personnelle, fréquentation des espaces de poésie (coin poésie de la classe, BCD, bibliothèques municipales). Ne jamais oublier que les poètes sont "gens de parole" : ils la prennent, et ils la donnent. La lecture à haute voix est une manière pour le lecteur de manifester qu'il s'est approprié la parole d'un poète, et de se dire à travers lui. Le poème est lieu de rencontre. Il est chemin d'identité autant que porte ouverte sur les différences.
- Savoir **dissocier les moments où l'on explique** et où l'on cherche à comprendre essentiellement le "comment" bien plus que le "pourquoi" des poèmes **des moments où l'on apprécie**, avec le seul souci de faire du poème un espace de rencontre, une page habitable, un lieu d'être.

Une série d'activités aux choix
sur les poèmes d'une anthologie

1. **Quelques idées sur des poèmes** (*on peut en trouver beaucoup d'autres…*)

Faire une enquête sur les animaux dans la poésie :
Quels sont les animaux dont on parle ? Sont-ils tous réels, ou sont-ils fantaisistes ? Que dit-on sur eux ? Comment le dit-on ? Inventez, cherchez d'autres poèmes sur les animaux.

La poésie joue avec les sons :
Quels sont les poèmes qui jouent sur les sons ? Comment joue-t-on avec ces sons ? Et si on inventait d'autres poésies sur les sons ?

Les poètes parlent de leur façon de faire :
Pour faire un poème dadaïste : essayez cette recette.
Bien placés bien choisis : Inventez des titres de poème.

Les poèmes dialogues
Je suis ravi de vous voir :
Dites qui parle. Jouez le. (Vous-mêmes, avec des personnages de papier ou des marionnettes).
Les deux escargots
Jouez ce poème en faisant parler les personnages
Réécrivez le sous forme de poème dialogué, pour les plus grands).

Les poèmes à formes qui se répètent.
L'ogre, le château de tuiles plates, le cheval applaudit.
Expliquez comment ces poèmes sont fabriqués.
Fabriquez d'autres poèmes sur le même modèle.
Inventez d'autres poèmes où des formes se répètent.

Les poèmes images. (Ou calligrammes.)
Inventez des poèmes en jouant sur la mise en page.

2. **Quelques idées de projet sur un seul poème**

Les deux escargots
Jouez ce poème en faisant parler les personnages.
Réécrivez sous forme de poème dialogué.
Réécrivez le sous une autre forme (BD, article de journal)

La tache page 2
Inventez des poèmes où un son est remplacé par une image : ex : riz, pas, haie, lait.

Inventez ou recopiez un poème en remplaçant certains mots par un dessin.

Anthologie

Le serpent qui dépasse

J'ai peur
J'ai peur
Dans mon armoire
Il y a un serpent
Qui dépasse

Ma raison qui n'est pas
Toujours sûre
Murmure :
Tu vois dans cette penderie
Ce ne sont pas des femmes
Qui sont pendues
Ni les miennes, ni les autres
C'est un serpent
Et quand je referme la porte
Il dépasse
Pourtant ma raison susurre :
Regarde bien c'est ta ceinture
Un vêtement de tous les jours
Qui rassure je t'assure
Mais rien n'y fait
J'ai peur
J'ai peur du serpent qui dépasse
Un jour un soir un matin
Il me mordra
Et j'en mourrai
Je meurs déjà

Jean Tardieu, *da capo*, NRF

Le chat qui ne ressemble à rien

Le chat qui ne ressemble à rien
Aujourd'hui ne va pas très bien.

Il va visiter le docteur
Qui lui ausculte le cœur.

Votre cœur ne va pas bien
Il ne ressemble à rien,

Il n'a pas son pareil
De Paris à Créteil.

Il va visiter sa demoiselle
Qui lui regarde la cervelle

Votre cervelle ne va pas bien
Elle ne ressemble à rien,

Elle n'a pas son contraire
A la surface de la terre

Voilà pourquoi le chat qui ne ressemble à rien
Est triste aujourd'hui et ne va pas bien.

Robert Desnos, *Destinée arbitraire*

Charge

Le chasseur
A pâli
Quand le rhinocéros
A foncé

Horticulture

On peut posséder
De magnifiques serres
Sans pour cela
Etre un aigle

Pierre Ferran, Perles de littérature

Le poète parlait un jour à la ●

« Ah ça, par ma mous ● !

Si tu continues, nom d'une pis●,

A ●r mes brouillons sans relâche

je ne suis ni ● ron ni po ●,

je me fâche et je t'a ●;

La ● répondit l'air bravache :

« Si tu veux que je me dé ●,

Tu n'as qu'à dans ta pa ●,

Aller ●ter une hache

Et ● donc, mon bel Apache,
De m'arracher avec panache ! »

Le poète prit l'insolente ●
Et la cheta dans les nuaches

Du haut du dix-septième é● ….

Marie Hortense Lacroix.

Le Paon

En faisant la roue, cet oiseau
Dont le pennage traîne à terre,
Apparaît encore plus beau,
Mais se découvre le derrière.

Guillaume Apollinaire

L'ogre

J'ai mangé un œuf,
Deux langues de bœufs ;
Trois rôts de mouton,
Quatre gris jambons,
Cinq rognons de veau,
Six couples d'oiseaux,
Sept immenses tartes,
Huit filets de carpe,
Neuf kilos de pain,
Peut-être, ce soir,
Vais-je encor devoir
Manger mes deux mains
Pour avoir enfin
Le ventre plein !

Maurice Carême

Le chameau

Un chameau entra dans un sauna
Il eut chaud,
Très chaud,
Trop chaud.

Il sua,
Sua,
Sua.

Une bosse s'usa,
S'usa,
S'usa.

L'autre bosse ne s'usa pas.

Que crois-tu qu'il arriva ?

Le chameau dans le désert
Se retrouva dromadaire.

Pierre Caron

Pour faire un poème Dadaïste

Prenez un journal
Prenez des ciseaux
Choisissez dans ce journal un article ayant la longueur
Que vous comptez donner à votre poème.
Découpez l'article.
Découpez ensuite avec soin chacun des mots qui
Forment cet article et mettez les dans un sac
Agitez doucement.
Sortez ensuite chaque coupure l'une après l'autre.
Copiez consciencieusement
Dans l'ordre où elles ont quitté le sac.
Le poème vous ressemblera.
Et vous voilà un écrivain infiniment original
Et d'une sensibilité charmante, encore qu'incomprise
Du vulgaire.

Tristan Tzara

Les deux escargots

A l'enterrement d'une feuille morte
Deux escargots s'en vont
Ils ont la coquille noire
Du crêpe autour des cornes
Ils s'en vont dans le soir
Un très beau soir d'automne
Hélas quand ils arrivent
C'est déjà le printemps
Les feuilles qui étaient mortes
Sont toutes ressuscitées
Et les deux escargots
Sont très désappointés...

Prévert

(La première voix est ténorisante, maniérée, prétentieuse, l'autre est rauque, cynique et dure.)

Je suis ravi de vous voir
bel enfant vêtu de noir.

- Je ne suis pas un enfant
je suis un éléphant.

Quelle est cette femme exquise
qui savoure des cerises ?

- C'est un marchand de charbon
qui s'achète du savon.

Ah ! que j'aime entendre à l'aube
roucouler cette colombe !

- C'est un ivrogne qui boit
dans sa chambre sous le toit.

Mets ta main dans ma main tendre
je t'aime ô ma fiancée !

- Je n'suis point vot'fiancée
je suis vieille et j'suis pressée
laissez-moi passer !

Jean Tardieu

LE HARENG SAUR

Il était un grand mur blanc – nu, nu, nu,
Contre le mur une échelle – haute, haute, haute,
Et, par terre, un hareng saur – sec, sec, sec.

Il vient, tenant dans ses mains – sales, sales, sales,
Un marteau lourd, un grand clou – pointu, pointu, pointu.
Un peloton de ficelle – gros, gros, gros.

Alors il monte à l'échelle – haute, haute, haute,
Et plante le clou pointu – toc, toc, toc,
Tout en haut du grand mur blanc – nu, nu, nu.

Il laisse aller le marteau – qui tombe, qui tombe, qui tombe,
Attache au clou la ficelle - longue, longue, longue,
Et, au bout, le hareng saur – sec, sec, sec.

Il redescend de l'échelle – haute, haute, haute,
L'emporte avec le marteau – lourd, lourd, lourd ;
Et puis, il s'en va ailleurs – loin, loin, loin.

Et, depuis, le hareng saur – sec, sec, sec.
Au bout de cette ficelle – longue, longue, longue,
Très lentement se balance - toujours, toujours, toujours.

J'ai composé cette histoire – simple, simple, simple,
Pour mettre en fureur les gens – graves, graves, graves,
Et amuser les enfants – petits, petits, petits.

Charles Cros

LE CHATEAU DE TUILEPLATTE

Au château de Tuileplatte
La révolution éclate.

J'ai trouvé
Vrai de vrai

Le poulet
Dans le lait.

Le lapin
Dans le vin.

Le cochon
Dans le charbon.

Le cheval
Dans le bocal.

Le chevreau
Dans le pot.

Le dindon
Sur l'édredon.

L'hirondelle
Dans le sel.

Le pigeon
Dans le son.

La tortue
Dans le bahut.

La grenouille
Dans les nouilles.

La souris
Dans le riz.

Et le chat
Tra la la,
Dans le plat
De rutabaga

Grlyraine

Bien placés bien choisis…

Bien placés bien choisis
quelques mots font une poésie
les mots il suffit qu'on les aime
pour écrire un poème
on sait pas toujours ce qu'on dit
lorsque naît la poésie
faut ensuite rechercher le thème
pour intituler le poème
mais d'autres fois on pleure on rit
en écrivant la poésie
ça a toujours kékchose d'extrême
un poème

L'instant fatal, Raymond Queneau.

On Dirait

On dirait qu'on entend
    Pleuvoir le temps
Usant les vieilles pierres
    De la rivière ;
On dirait qu'on entend
    Pleuvoir les ans
Qu'emportent doucement
    Les eaux du temps.

Images perdues, Maurice Carême.

A-t-on
Jamais vu
Plus ridicule
Oiseau ?
Lourd
Long
Laid
Long
Laid
Long
Laid
Long
Laid
Long
Lourd
Si lourd
Long laid
Qu'il ne peut
Voler sur la savane,
Ses ailes n'étant que tristes
Plumeaux lamentables, inutiles !
Son cou qui s'accroche aux nuages
Est si long, si laid, si déplumé
Et si tordu qu'il est une caricature
De cou de cygne, de héron, de grue.
Quand à sa tête minuscule et aplatie
Et presque chauve , elle apitoierait
Même le lion qui geint car il a faim.
Mais sur son derrière, Regardez
Approchez- vous donc ! Regardez
Ces plumes , là ! Oh Ah Oh !
Merveilleuses Oh Ah Oh !
Parures ! Oh Ah Oh !
Douce Oh Ah Oh !
Fine Oh Ah Oh !
Soie ! Oh Ah Oh !
Joie Oh Ah Oh !
Des Oh Ah Oh !
Yeux O Ah O !
Oh
Ah
Oh
Ah
Oh
Ah
Oh
Ah
Jolie parure
Pour
Les danseuses

Retranscription
De *l'Arche de Noé* de Vette de Fonclare, in l'écharpe d'Iris.

A-t-on jamais vu
Plus ridicule oiseau ?
Lourd, long, laid, long,
Laid, long, laid
Long, lourd,
Si lourd, long, laid,
Qu'il ne peut voler sur la savane,
Ses ailes n'étant que tristes
Plumeaux lamentables, inutiles !

Son cou
Qui s'accroche aux nuages
Est si long, si laid, si déplumé
Et si tordu
Qu'il est une caricature
De cou de cygne, de héron, de grue.
Quant à sa tête minuscule et aplatie
Et presque chauve,
Elle apitoierait même le lion
Qui geint car il a faim.

Mais sur son derrière,
Regardez
Approchez-vous donc,
Regardez
Ces plumes, là ! Oh Ah Oh !
Merveilleuses parures Oh Ah Oh !
Oh Ah Oh !
Douce, fine soie Oh Ah Oh !
Oh Ah Oh !
Joie des yeux Oh Ah Oh !
Oh Ah Oh Ah
Oh Ah Oh Ah
Jolie parure pour les danseuses.

Le cheval applaudit

- Le cheval chante.
Le hibou miaule.
L'âne gazouille.
Le ruisseau hennit.
- C'est bien, mon enfant :
joue avec les mots.
- Le triangle est rond.
La neige est chaude.
Le soleil est bleu.
La maison voyage.
- Tu as de la chance :
les mots sont amicaux et généreux.
Le poisson plane.
La baleine court.
La fourchette a des oreilles.
Le train se gratte.
-Je t'avais prévenu : maintenant les mots te mordent.

Alain Bosquet

Théâtre

THEATRE ET LITTERATURE DE JEUNESSE

Dans les programmes de 1995, le théâtre était présenté comme une activité artistique, avec des objectifs de créativité.

Dans les programmes de 2002, le théâtre a disparu de ce rôle ; il apparaît pour le cycle 3, inclus dans l'enseignement de la langue et non plus dans le domaine artistique. Les instructions officielles préconisent aujourd'hui de **travailler le texte littéraire,** d'**organiser des lectures à voix haute,** puis, éventuellement, de **le mettre en espace et** de **faire du théâtre.** ... Il est donc nécessaire de regarder ce que ce travail artistique peut permettre dans le domaine de la langue. Or, on se rend compte que lorsque des enfants lisent un texte après l'avoir joué, ils le comprennent de l'intérieur, car ils sont "entrés dedans".

Si l'on souhaite qu'un travail de théâtre en classe soit l'occasion d'apprentissages, il est intéressant de commencer une démarche en utilisant non pas des textes de théâtre, mais des textes narratifs, donc de puiser dans des albums pour les cycles 1 et 2.

Quelques propositions de textes

Des albums :
On proposera aux élèves des albums qui présentent des personnages en "tension", avec des énergies qui vont se heurter, bifurquer, des personnages forts individuellement et qui vont se rencontrer. En effet, le théâtre est d'abord action et il doit y avoir rencontre d'énergies.

La chaise bleue de Claude Boujon (C2) : on est en présence d'un objet théâtral (une chaise au milieu du désert), deux personnages qui vont jouer avec cette chaise, et un intrus qui va venir les provoquer et les contrer.

L'heure vide de Anne Herbauts (C2) : la nuit, le crépuscule, le jour, des personnages qui vont se heurter, se rencontrer, se séparer.

Les contes et les mythes permettent également aux élèves de retrouver leurs propres questionnements et de les mettre en jeu.
Dans le Petit poucet, le Chaperon rouge, on rencontre des adultes qui vous aiment tellement qu'ils risquent de vous dévorer. Le mythe de Dédale et Icare est un texte qui parle beaucoup aux enfants. L'histoire met en scène un père et un fils qui s'évade du labyrinthe construit par le père grâce à des ailes d'oiseaux. Les enfants sont en général frappés par le fait que si Dédale s'était retourné pour regarder son fils, il aurait vu qu'Icare allait se brûler les ailes en approchant trop du soleil. Ce texte provoque donc chez les élèves un questionnement sur la responsabilité des adultes.

Une démarche possible

Mémorisation collective d'un fragment de texte à partir d'une mise en espace

Travail sur les fondamentaux du théâtre pour améliorer la mise en espace et la diction

Maîtrise du souffle, de l'articulation et du regard : si on prête attention à la diction, on modifie totalement la perception du texte. Le débit est ralenti. Le texte devient très audible car on est obligé d'articuler. La musique des mots ressort d'autant plus.

Porter la voix, muscler la voix. Articuler
Articuler au maximum, en exagérant pour toutes les syllabes.
Exemples d'exercices : voix normale, voix aiguë, voix grave /
articuler tout en déambulant

Chuchoter
Le chuchotement permet aussi de faire travailler l'articulation des lèvres, l'ouverture de la mâchoire.

Travail sur la création d'un espace
Autour d'une chaise, du cadre d'une porte, d'un escalier, etc.
Faire varier la proximité du public, pour varier la voix et son intensité.

Dans une classe, il est important de pousser les tables et de dégager un espace suffisamment large. Il est important aussi de définir l'espace de jeu, l'espace spectateur, et l'espace de discussion. L'objet peut être utilisé comme accessoire ou comme lieu dans lequel l'histoire se déroule.

Travail avec l'objet théâtral : un morceau de tissu, par exemple
Des petits groupes se font passer un morceau de tissu avec des intentions différentes, suggérées par l'enseignant : « il est lourd, terriblement lourd et pourtant on ne le laisse pas tomber, il est léger comme une bulle, il est très fragile, il est magnifique... ».

📖 Un livre intéressant pour compléter :
1OO jeux de théâtre à l'école maternelle
(parfaitement adaptable également à l'ensemble du cycle 2)
de Dominique Mégrier, Ed Retz, 2002 ; ISBN 2725622220



Activités "théâtrales"en cycles 1 et 2

D'après Jean Mayer, enseignant de maternelle et spécialiste du théâtre.

Objectifs principaux

Rendre l'enfant capable de s'exprimer spontanément par la parole et de manière compréhensible, dans la classe en situation d'apprentissage.
Le rendre capable de prendre du plaisir grâce à l'expression orale.
" " de prendre conscience de la dimension non verbale de la communication, de la place du corps.
" " de verbaliser et de s'exprimer dans un but de communication et d'échange.

Ojectifs opérationnels immédiats

Rendre l'enfant capable d'articuler, de dire ; d'utiliser son corps pour dire ; d'écouter l'autre ; de construire un message ; d'improviser oralement.

✶✶✶

► MISE EN ROUTE

La mise en route peut être une série de petits exercices corporels, respiratoires, de visualisation, d'imagination, d'éveil des sens et de concentration. Tous ces exercices ont pour but de pouvoir démarrer l'activité le mieux possible avec des enfants disponibles et concentrés. La plupart pourraient donc être utilisée avant toute activité scolaire.
Quelques exemples envisageables :
A : "Vous marchez dans la classe, en essayant de ne pas laisser d'espace inoccupé", (réveil du corps, prise de conscience du groupe, construction d'une image corporelle, prise d'information par le regard).

B : "Rythmez votre marche sur le rythme de votre respiration : j'inspire, je m'arrête, j'expire je marche.", (La respiration consciente permet de lutter contre la nervosité et prépare les enfants à mieux vivre des situations qui peuvent être stressantes).

C : "Mettez vous assis au sol et caressez-vous doucement le visage, puis les mains.", (Défatiguant, permet un recentrage sur soi.)

D : "Prenez cette balle et faites la rouler sur tout votre corps.", (renforcement de l'image corporelle.)

E : "Allongez-vous sur le sol, fermez les yeux, ... vous êtes tout légers, ... vous vous envolez sur les nuages qui sont tout doux...", (images mentales, visualisation, portes ouvertes vers l'imaginaire. Concentration, détente physique et psychique.)

► <u>LE TRAVAIL CORPOREL</u> ϒ

Ce travail a pour principal but de mettre le doigt sur la dimension non verbale de l'expression en situation de communication, d'offrir des solutions aux enfants qui se bloquent car ils ne savent pas "DIRE". Corporellement on peut dire beaucoup, on dit beaucoup sans en avoir toujours conscience. La prise de conscience, de ce processus, montre à terme les limites du non verbal et l'intérêt de la voix, puis de la parole.

Les improvisations à thèmes* et styles imposés, les improvisations à thèmes libres et styles imposés, les improvisations totalement libres sont des supports à utiliser:
"J'ai froid, j'ai chaud, je marche sur un sol glissant, faites deviner au public ce que votre maman ou votre papa vous a fait (*elle vous a grondé, récompensé* ...), découverte et détournement d'objets, dos au public faire deviner (*je suis triste, je suis perdu*...)...".
Il y a également de petits jeux où le public agit, où sa vision du jeu s'exprime (le retour). On demande à un des spectateurs : "modèle ton copain comme s'il était en pâte à modeler, donne-lui l'expression que tu souhaites, retourne à ta place, observe et fais les modifications nécessaires.".

[*Voici quelques idées supplémentaires (avec des possibilités de verbalisation):
En vrac :
▪Je trouve un bonbon parterre. ▪Le sol est brûlant.
▪Je suis perdu. ▪Je gonfle un ballon, il grossit, il se crève...
▪J'attends quelqu'un. ▪Je vérifie l'argent que j'ai dans les poches : je n'en ai plus, j'en ai beaucoup, je l'ai perdu, je n'ai plus de poches, je n'ai plus de pantalon !
▪Il y a quelque chose de curieux dans le ciel.
▪Improvisations avec journal, chaise, crayon, etc.
▪Je saisis un objet il reste collé à mes mains.
▪J'écoute de la musique au casque: quelle musique?
▪Le labyrinthe, se déplacer comme si on était dedans, le spectateur observe et essaye par la suite de se promener dans le même labyrinthe.
▪On franchit des obstacles imaginaires sur toute la scène, possibilité du même travail qu'avec le labyrinthe.
▪Je tiens un chien en laisse : quel type de chien ?
▪ça sent bon, mauvais...

▪Je tire une corde et je ne sais pas ce qu'il y a au bout, c'est lourd, léger, gros, petit...
▪Travail corporel contre un mur, je pousse, le mur me pousse, il est glissant, brûlant...
▪Il fait noir, je ne vois rien.
▪Je mets un objet dans ma poche, il se met à bouger tout seul.
▪Je ne contrôle plus mes membres.
▪Impros de dos : la nervosité, la tristesse, la peur, la curiosité, le réveil. Douleurs diverses.
▪Ah ! oui le public est là. J'aurais du faire pipi avant.
▪Impros avec les jumelles : j'assiste à un accident, je vois une jolie fille ou un joli garçon, je vois un oiseau superbe, je cherche quelque chose…
▪Je rentre sur scène et dois faire sentir au public quel type de lettre je viens de recevoir.
▪On se croise : antipathie, attirance, indifférence, dégoût, méfiance, curiosité.
▪Impatience en général, dans différents lieux. Je pousse un objet très lourd. ▪Impros à partir de ce que je trouve dans mes poches.
▪Différents types de démarches, suivant différents critères objectifs ou subjectifs : anatomie, caractères, sentiments, maladie.
▪Découverte d'un objet comme si on ne l'avait jamais vu, un objet d'une autre planète et dont on ne connaît pas la fonction (balais, chaises, stylo, instruments de musique.....).
▪La peur des souris, les phobies.
▪Je regarde voler quelque chose (papillon, avion, colibri, soucoupe volante...). J'ai de plus en plus sommeil…
▪Je regarde un film, faire deviner le style, les différents moments de l'histoire.
▪A deux : le miroir. La statue, qui peut être modelée par le public ou un sculpteur attitré, la statue qui évolue d'elle-même.
▪Jeu de la ronde : au centre d'une ronde un participant adopte un certain déplacement et évolue circulairement dans la ronde, lorsqu'un autre participant le souhaite, il le suit et transforme son déplacement. On peut associer des sons ou des paroles.
▪Je marche, quelqu'un (que l'on entend ou non, que l'on voit ou non) m'appelle de derrière, de devant, du côté.
▪L'objet magique qui permet toutes les transformations...
▪Impros uniquement corporelle mais avec une chute parlée, l'inverse.
▪Essayer de faire rire l'autre, avec ou sans paroles, avec ou sans déplacements, chacun essaye.
▪Impros avec des images, les vivre en 3 dimensions.]

► LA SONORISATION

Cette étape consiste à la reprise de quelques petits jeux de la partie, TRAVAIL CORPOREL, à leur "mise en son, en texte". Cette phase du travail ne demande pas d’apport technique par rapport à la voix.

Dans un premier temps, adjonction de sons qui doivent apporter un plus à la représentation à la communication au public (permettre de mieux connaître, percevoir, situer.). Dans un deuxième temps, recherche de mots qui peuvent également enrichir la prestation en conservant ou non les sons ajoutés auparavant. Ces moments de recherche, de tâtonnement se font

évidemment sur la scène et non pas assis autour d'une table, on agit pour trouver une réponse.

► <u>LE VERBAL</u> 🗣 *Pour commencer un peu de technique*

1- LE SOUFFLE, LA RESPIRATION : "Le petit chien essoufflé. J'ai un son, un bruit dans le ventre, mon son est une balle de tennis je la lance…

2- L'ARTICULATION :

Travail avec des sons très proches que seule la consonne distingue (pain, bain, thon, rond, vent, dent). Le public a des petites cartes sur lesquelles sont dessinés les objets sus nommés. Un enfant dit un des mots de dos et très doucement, si le public montre la bonne carte c'est donc que l'enfant s'est fait entendre et comprendre.

3- L'INTENSITÉ : Également très liée à l'articulation.

Dans la cour, se faire entendre et comprendre par le groupe qui se trouve très loin. Dans la classe : "Je parle à quelqu'un qui est très loin, je "chuchote" à l'oreille du groupe."

Après ce moment technique les improvisations et petites scènes avec paroles.

-Improvisations seul avec parole : "Je suis en panne de voiture, je téléphone à un garagiste..."

-Improvisations à plusieurs avec parole : "Un RDV, la personne attendue arrive avec beaucoup de retard. Discussion avec un héros de l'espace".

-Interprétation de petits dialogues écrits par le maître

-Interprétation de petits dialogues écrits par les enfants, en expression écrite, suite à des improvisations.

-Interprétation de petits dialogues et petites scènes tirées de livres de contes.

Pour le travail d'improvisation et d'interprétation avec parole je respecte dans le choix des sujets la progression annuelle suivante :

1- Sujets faisant référence à la famille, à des lieux et des personnes proches.

2- Sujets faisant référence aux animaux, aux objets.

3- Les contes et légendes, personnages imaginaires.

Partir du réel, du proche, de l'affectif, pour aller vers l'imaginaire.

Remarque : Un des grands avantages de ces activités, c'est que ceux qui ne jouent pas sur scène, sont spectateurs attentifs, public qui regarde le spectacle (si l'on crée les conditions pour, s'ils ont un rôle à tenir). Un petit rituel avant chaque exercice ou improvisation, en individuel ou en petits groupes, fait que les spectateurs sont définis comme tels : "Attention mesdames et messieurs le spectacle va commencer...".

Un début de programmation
Jeux de théâtre – Semaine 1

Objectifs	**Déroulement**
Ecoute et connaissance de l'autre Concentration	**Mon nom** Les enfants sont assis en cercle. L'enseignant prononce son prénom et l'offre à un participant en tendant le bras dans sa direction…… ainsi de suite
Mémorisation physique d'un espace donné Développer l'assurance et la confiance en soi	**L'attrape soulier** Une chaussure est placée au milieu de la pièce et un enfant doit essayer de traverser celle-ci en diagonale et attraper la chaussure les yeux bandés. (il faut visualiser la pièce … et essayer de saisir la chaussure sans tâtonner)
Retour au calme Entraînement à combattre l'impatience	**Le dernier sera le premier** Les enfants en ligne doivent traverser l'aire de jeu le plus lentement possible. Attention : les 2 pieds ne doivent pas être au sol en même temps …monter les genoux le plus haut possible en décomposant les mouvements…

Semaine 2

Objectifs	**Déroulement**
Echauffement physique	**Hop !** Les enfants courent dans l'air de jeu et au signal de l'adulte : hop ! les enfants sautent un talus imaginaires en criant Hop !
Situation de l'enfant par rapport aux autres Rapidité d'organisation Apprentissage des notions « avant et après »	**Le petit train** Les enfants (les locomotives) marchent sur l'aire de jeu et au signal (tchou tchou !!), ils doivent se rassembler en train, les locomotives rangées de la plus petite à la plus grande.
Mémorisation physique d'un espace donné Développer l'assurance et la confiance en soi	**Le tabouret** Un tabouret est placé au milieu de la pièce (à 4m des enfants) et un enfant doit essayer de traverser celle-ci en diagonale et s'asseoir sur le tabouret les yeux bandés. (il faut visualiser la pièce … et essayer de s'asseoir sans tâtonner)
Retour au calme Relaxation	**Tout dur, tout mou** Les enfants allongés, durcissent les muscles de leur visage puis les relâchent, idem pour les épaules, les bras, ventre, fesses, cuisses, mollets, pieds ….

Evaluation

et aide
aux enfants
en difficulté

Evaluation

Repérer les difficultés pour mieux agir

Extraits du document d'accompagnement des programmes
LIRE au CP
CNDP, février 2003, ISBN 2-240-01017-7

Fiches en relation avec l'entrée en littérature :

✶ Fiche **A 1**
Manifester la compréhension d'une histoire lue par le maître.

✶ Fiche **A 2**
Représentation de l'acte de lire.
Connaître les usages de quelques supports de l'écrit.

✶ Fiche **A 3**
Consignes à propos des textes/
Connaître le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes.

✶ Fiche **A 4**
Comprendre un récit adapté à son âge.
(choix d'images, de dessins, de reformulations ; réponses à des questions ; sélection d'un résumé ; etc.).

✶ Fiche **A 5**
Lire seul et comprendre un court texte dont le thème et le lexique sont connus.

✶ Fiche **A 6**
Choisir les supports de lecture correspondant à ses buts.

✶ Fiche **D 2**
Raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures.

☞ *pour consulter l'ensemble du document :*
http://eduscol.education.fr/D0135/livret-guide-cp.pdf

☟ **à noter en bas de chaque fiche les références des outils d'aide à l'évaluation**
http://www.banqoutils.education.gouv.fr/

Comprendre

L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
À la suite de la lecture d'un récit par le maître, manifester sa compréhension : – en sélectionnant une ou des image(s) ; – en choisissant un titre pertinent ; – en ordonnant une séquence d'images ; – en donnant des renseignements par des dessins, des reformulations, dans des échanges verbaux.	L'élève sait-il dire de qui ou de quoi le texte parle ? (Extraire le thème.)	Faire dessiner ce que l'élève pense avoir compris et enrichir sa compréhension par des questions. Proposer un choix d'illustrations ou de titres et faire sélectionner le plus pertinent. Faire extraire une image, un titre intrus d'une série d'images ou de titres. À partir d'une image, faire trouver la précédente et la suivante. Dans tous les cas, faire justifier les choix et les corrections éventuelles.
	A-t-il des difficultés à repérer les diverses composantes d'un récit ? *Exemples* – – Il ne retient que les personnages ; – il a du mal à identifier les différents personnages ; – il ne repère et ne distingue pas les différents lieux ; – il ne distingue pas les différents moments de l'histoire (il ne traite que le début ou la fin…).	Présenter des récits de manière suivie et fréquente. Relire des histoires connues. Par un questionnement oral, aider à l'identification des différents personnages, guider l'explicitation des différentes étapes. Faire repérer aux élèves toutes les manières de nommer le ou les personnage(s) de l'histoire. En faire écrire quelques-unes. Faire reconstituer des récits d'images ; faire justifier les choix et les corrections éventuelles.
	A-t-il des difficultés à reconstituer entièrement un récit ? Ou a-t-il du mal à gérer la tâche proposée pour rendre compte de la compréhension ? Dans la remise en ordre d'images : – il n'en maîtrise pas l'enchaînement ; – il ne planifie pas son travail ; – il commence bien mais finit mal : la tâche est trop longue, il perd le contrôle (il colle au hasard, il colle bien la première image puis une qui vient après mais ne s'assure pas que c'est juste la suivante, etc.).	Guider la lecture en scindant l'histoire en étapes successives. Reprendre collectivement la trame du récit, le maître apportant des clarifications intermédiaires qui montrent les mises en liens et les déductions. Faire repérer les liens de causalité et de chronologie. Demander aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image donnée ; faire expliciter les choix.

Outils d'aide à l'évaluation

Le Petit Chaperon rouge – Comprendre un récit fictif – EGCADB01.
L'Anniversaire – Comprendre un récit d'expérience – EGCADA01.

FICHE A2

L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Avoir un comportement de lecteur adapté.	L'élève confond-il lire et deviner ?	Mettre en scène et expliciter une attitude de lecteur. Interroger les élèves sur ce qu'ils voient de l'activité du maître en train de lire (travail du geste, du regard, du suivi du texte). Travailler régulièrement sur les erreurs ; faire justifier les rectifications par retour aux mots et à leur analyse.
	L'élève confond-il lire et raconter ?	Faire percevoir la différence entre lire un texte et interpréter des images. Montrer la souplesse d'interprétation des images.
	L'élève confond-il lire et réciter ?	Faire prendre conscience du lien entre le texte et le support : quand l'élève manipule un album ou un document, observer ses manières de faire, l'interroger, le guider dans ses investigations. À l'occasion d'une lecture, tourner les pages en expliquant pourquoi le texte est terminé sur cette page, pourquoi il s'arrête sur le mot « ... », etc. Pointer dans la page ce qui est lu. Dès que les élèves ont assez de références, quand l'un d'entre eux récite un poème connu, demander aux autres de vérifier l'exactitude en « suivant » le texte sur leur cahier ou leur livre ; faire signaler les erreurs.

De manière continue, certaines attitudes ou démarches sont de nature à enrichir pour chacun les représentations qu'il a de la lecture, de son intérêt et des exigences qui s'y attachent, mais aussi les représentations de son apprentissage et de l'intérêt de cet apprentissage :
– discuter des lectures faites par le maître en classe, faire part des livres explorés (enfants) ou des textes entendus ; échanger sur le contenu et sur la forme (ce qui était intéressant, drôle, etc.), sur les émotions engendrées, sur les suites imaginées, etc. ;
– « mettre en scène » toute occasion de recours à la lecture ou à l'écriture pour en marquer l'intérêt (par la lecture, on apprend quelque chose de neuf, on peut régler des désaccords en se référant à un texte ; grâce à l'écriture, on se rappellera ce que l'on a dit ou lu, on informera un tiers, on obtiendra des informations, etc.);
– mettre en place un travail au long cours de fréquentation régulière d'ouvrages de littérature de jeunesse ou de documentaires, lus par le maître et utilisés par les élèves;
– montrer la permanence du texte, même si on l'interprète. Profiter de toutes les occasions de lecture (en particulier avec les consignes des exercices quotidiens) pour sensibiliser aux exigences de l'acte de lire (distinguer le texte dans sa forme littérale et les commentaires ou interprétations).

Outils d'aide à l'évaluation

Reconnaître les caractéristiques du livre et de l'écrit – ECPAEA01.

L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Montrer par des réactions adaptées que le vocabulaire de l'enseignement de la lecture/écriture est connu.	L'élève confond-il des termes tels que : – ligne et phrase, – phrase et paragraphe, – mot et lettre, – lettre et majuscule, etc. ?	Avoir le souci permanent de la dénomination correcte et associer par le geste le mot à ce qu'il désigne. Élaborer des outils collectifs d'aide au repérage : affichages illustrés (sur le fac-similé d'un texte, par du surlignage, par des encadrés ou des soulignements, repérer un paragraphe, une ligne, des phrases, le mot étant associé à l'objet). Habituer les élèves à se référer à ces outils. De même, élaborer des outils individuels illustrés d'exemples. Entraîner les élèves à l'utilisation du vocabulaire précis à l'occasion des diverses activités de la classe. Leur faire repérer systématiquement le début et la fin du texte, du paragraphe, de la phrase, du mot. Après la présentation des consignes, demander à certains de préciser, avec leurs mots, ce qui pourrait prêter à confusion. Observer les élèves en cours de tâche, leur faire prendre conscience de leurs confusions.
	A-t-il des difficultés à se situer dans l'espace de la page ? (Haut/bas, droite/gauche, près de la marge, etc.)	Élaborer des outils collectifs d'aide au repérage. Entraîner les élèves à l'utilisation du vocabulaire précis à l'occasion des diverses activités de la classe (lors d'échanges verbaux, en utilisant l'ardoise, etc.).

De manière générale :
– veiller à l'utilisation par le maître et les élèves, dans toutes les situations scolaires, d'un vocabulaire et d'expressions stables, précis, exacts ;
– pratiquer explications, explicitations, reformulations dialoguées permettant aux élèves de comprendre la nature de l'activité (on parle des mots, pas des choses…) ;
– expliquer, justifier les (bonnes) réponses, désigner les repères, décrire les raisonnements, expliquer/comprendre les erreurs : en grand groupe, en petit groupe, individuellement.

Outils d'aide à l'évaluation

Comprendre des consignes avec un support d'écrit – ECPACC01.

FICHE A4

L'élève comprend-il un récit adapté à son âge ou un texte documentaire en relation avec les activités de la classe, textes lus par le maître ?

N.B. – La compréhension de l'élève se manifeste par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Manifester la compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par le maître : – par des choix d'images ; – par des dessins ou des représentations graphiques ; – par des reformulations ; – par des réponses à des questions ; – par la sélection d'un résumé pertinent.	L'élève a-t-il écouté assez attentivement le texte lu ?	Multiplier les exercices d'entraînement à l'écoute : écouter/répéter, écouter/reformuler, écouter/agir… Mettre en situation de « projet d'écoute » en indiquant ce que l'on fera après, sur la base de ce que l'on aura entendu. Relire le texte plusieurs fois si nécessaire.
	A-t-il des difficultés pour en dégager le thème ? Sait-il dire de quoi/de qui il est question ?	Demander aux élèves de classer des ouvrages par thème (en fonction du titre, des illustrations…). À partir de trois légendes et trois dessins, leur faire attribuer à chaque dessin la légende qui lui correspond et justifier les choix. D'autres élèves expliqueront les erreurs. Travailler sur le lexique des termes génériques (c'est un livre sur les animaux, les monstres…). Lire à haute voix plusieurs propositions de résumés ; faire choisir le plus pertinent (justifier le choix).
	Pour le récit, arrive-t-il à distinguer les différents personnages ?	Demander d'établir une fiche d'identité pour chaque personnage, d'identifier les différentes dénominations du même personnage (le Petit Chaperon rouge, la petite fille, elle, la pauvre enfant…). Faire retrouver des informations à partir de questions du type « qui a fait… ? », « qui a dit… ? », « qui rencontre… ? » ; faire interagir les élèves en groupe pour justifier ou critiquer les réponses. Revenir au texte pour clore le débat. Leur demander de ranger les personnages par ordre d'apparition dans l'histoire.
	Pour un texte documentaire, a-t-il des difficultés à retrouver des informations littérales du texte ?	Apprendre à explorer le texte : travail collectif, questionnement à voix haute de l'adulte, travail sur les informations explicites.
	Le sens donné au texte est-il fragmentaire ou approximatif ?	Demander aux élèves de procéder à un découpage des différentes étapes du récit ou du plan du texte-documentaire. Leur faire repérer les liens de causalité et de chronologie et identifier les événements essentiels et leurs conséquences.
	L'élève sait-il se servir des outils à sa disposition (images, dessins) pour montrer qu'il a compris ?	Donner des exercices de tri d'images en fonction des textes lus. À partir d'une image ou d'un dessin, demander aux élèves ce qui s'est passé avant et ce qui peut se passer après.

Outils d'aide à l'évaluation

Comprendre un récit fictif – EGCADB01.
Comprendre un récit d'expérience – AGCADA01.

L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Après lecture autonome, montrer que la compréhension d'un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots déjà travaillés est acquise.	L'élève élabore-t-il un sens fragmentaire ou approximatif à partir d'extrapolations ?	Proposer une aide individuelle pour : – valider ce qui est exact ; – contraindre l'élève à traiter la totalité des informations ; – lui faire comparer sa première élaboration avec la seconde et lui faire prendre conscience de l'importance de respecter ce qui est écrit. Lui faire prendre conscience de sa manière spontanée de lire en lui en montrant les limites.
	L'élève se concentre-t-il exclusivement sur le déchiffrage ?	Fractionner la tâche pour : – l'aider à construire progressivement des blocs de sens, les faire mémoriser et redire (utiliser des outils de masquage : caches, fenêtres…) ; – faire prédire une suite possible en cours de lecture ; – faire vérifier par retour au texte. Concevoir ces aides de manière régulière en ayant soin d'augmenter progressivement la difficulté (longueur des textes à lire, complexité sémantique et syntaxique).
	Se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens ? *Exemple* – Il échantillonne le texte, il va à la pêche aux mots.	Faire utiliser dans un échange oral tous les indices disponibles pour aider les élèves à émettre des hypothèses. Instaurer un temps d'échanges afin de valider les hypothèses. Revenir au texte lors de synthèses partielles systématiques afin de vérifier le sens construit. Entraîner les élèves à adopter des réflexes de retours en arrière pour vérifier s'ils ont bien compris.
	A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? Sait-il utiliser l'affichage ? Arrive-t-il à décomposer les mots en syllabes ? A-t-il compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés ?	Travailler sur le mot : – ordonner la constitution du capital-mots ; – insister sur la forme orthographique et non sur l'image globale du mot ; – exercer les élèves au découpage de mots en syllabes : produire des syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écrire des syllabes sous dictée, découper un mot écrit régulier en syllabes (puiser prioritairement dans le stock de mots connus), recourir à l'écriture pour faciliter la lecture.

	Ses difficultés surgissent-elles plutôt avec des mots peu chargés en signification ? (Et, le, dans, après...)	Travailler sur les mots-outils peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral) à partir de manipulations d'étiquettes, jeux de loto... Procéder à de multiples exercices avec des étiquettes (phrases à trous dans lesquelles replacer les bonnes étiquettes, phrases avec erreurs dans lesquelles remplacer les étiquettes erronées...). S'appuyer sur un affichage de références pour fixer certains mots (phrases repères).
	Bute-t-il sur des mots avec marques grammaticales ? (Accord du verbe, pluriel des noms...)	Signaler systématiquement les marques grammaticales ; jouer avec les modifications qu'entraîne le passage du singulier au pluriel, du masculin au féminin ou inversement.

La découverte d'un texte est une activité très complexe pour des élèves de tout âge, et *a fortiori* du CP, car elle oblige à mobiliser un grand nombre de savoirs et savoir-faire en lecture, et des connaissances relatives au thème ; cette synthèse n'est pas spontanée et l'activité qui y prépare doit être pratiquée collectivement de manière régulière, d'abord sur des textes courts.
Le maître guide la construction de démarches et la mise en place d'attitudes à adopter pour accéder à un texte inconnu sans lecture préalable de l'adulte. Un des objectifs essentiels dans ce travail, complexe par nature, est de conduire à mettre en œuvre et à valider les unes par les autres des procédures par lesquelles on traite le code (identification ou déchiffrage des mots ; repérage de marques grammaticales, etc.) et d'autres par lesquelles on élabore progressivement le sens du texte (construction de représentations au fur et à mesure de l'avancée dans le texte : qui fait quoi ? où ? comment ?... ; mise en mémoire et confrontation des représentations successives ; retours en arrière pour vérification ou validation ; identification des personnages sous des dénominations diverses ; interprétation des liaisons entre phrases ou entre propositions ; etc.).
Les interactions entre enfants (explicitation de leurs stratégies, identification des points d'appui, preuves et réfutations, etc.) conduisent à apprendre ensemble, avec le maître, ce qu'il faudra faire seul.
Ce travail sur l'élaboration progressive du sens d'un texte est préparé par le travail réalisé en amont, depuis le début de l'école maternelle, autour des lectures faites par l'adulte.

L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts ? (Chercher l'écriture d'un mot, une information…)

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Choisir le support de lecture approprié au but poursuivi : – recherche de l'écriture d'un mot (dictionnaire des mots usuels de la classe, affichages…) ; – recherche d'une information dans divers documents (livres de vie, documents, journaux, affiches…) ; – recherche d'un ou plusieurs albums à partir d'un thème choisi.	L'élève fait-il la différence entre les divers supports de lecture ? (Albums, livres documentaires, écrits de la classe, journaux…)	S'assurer d'un classement pertinent des documents à disposition des élèves et stabiliser leur localisation dans la classe – bibliothèque de classe, affichage mural ordonné et accessible, étiquetage permettant de pérenniser la localisation des écrits de la classe (dictionnaires, livres de vie, textes, boîtes à mots…). Habituer l'enfant à classer ses propres écrits et à recourir à ce classement (dictionnaires personnels, cahiers de mots…). Fréquenter régulièrement la BCD ou/et une autre bibliothèque et habituer l'élève à la recherche personnelle. Associer les élèves au classement des différents écrits (en classe ou en BCD).
	L'élève a-t-il des difficultés à identifier un mot connu dans un support donné ? (Dans les écrits de la classe par exemple.)	Voir fiches B3 et E2.
	Le passage de l'écriture cursive à l'écriture imprimée pose-t-il problème ?	Présenter simultanément un même mot sous des codes variés (voir fiche B3).
	Le classement par ordre alphabétique (première lettre du mot) est-il acquis ?	Construire des abécédaires thématiques (les prénoms de la classe, les animaux…). Avoir recours à l'ordinateur (classement automatique de mots). Utiliser les dictionnaires adaptés à l'âge des enfants. Constituer le dictionnaire de la classe. Faire insérer des mots dans une liste.
	L'élève est-il submergé par la tâche à réaliser ? (Trop de supports à sa disposition et absence de tri préalable.)	Faire un tri préalable des supports mis à la disposition de l'élève. L'aider à éliminer certains supports inutiles, à avoir une méthode de tri. Travailler les variables et les constantes d'un même support (dans un journal, une recette de cuisine, par exemple). S'assurer que la tâche a été bien comprise.
	Perd-il le but de sa recherche – et pourquoi ? (Distraction, densité des informations…)	Faire reformuler par l'élève l'objet de sa recherche. Simplifier la tâche dans un premier temps en la présentant par étapes successives.
	Sait-il isoler l'information qu'il vient de repérer ?	Demander à l'élève de pointer la page, le paragraphe qui contient l'information recherchée ; faire identifier le titre du texte s'il y a lieu.

Fiche D2

L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures.	L'élève sait-il identifier les différents personnages ? Sait-il dire de qui « parle » l'histoire ?	S'assurer d'un bagage culturel commun (connaissance par les élèves des contes traditionnels les plus fréquemment rencontrés à l'école maternelle). Construire la fiche d'identité de divers personnages (le loup du *Petit Chaperon rouge* ; les loups des contes connus).
	A-t-il des difficultés à rappeler les points forts de l'histoire ?	Apporter des aides avec des images. Faire choisir parmi plusieurs suggestions (suggérer quelques événements-clés empruntés à des histoires différentes) et faire redire l'histoire entière.
	Fait-il évoluer les personnages dans une histoire totalement inventée ?	Revenir à la trame du récit afin de faire la différence entre inventer et raconter.
	A-t-il des difficultés à respecter la chronologie ?	Replacer un événement dans le récit en travaillant sur les images séquentielles. Insérer une image dans une série et faire raconter ; insérer un intrus.
	Sait-il dire la fin de l'histoire ?	Travailler sur des histoires à finir.

Outils d'aide à l'évaluation

Produire la fin d'un récit fictif connu des enfants – EGCABD01.
Produire oralement un récit fictif – EGCADC01.

Travailler la compréhension

Ce travail s'élabore dans les échanges ; il vaut pour tous les textes, les plus courts avec les petits et, bien sûr, les textes plus longs narratifs.

Agir avant la lecture

Faciliter la compréhension

L'enseignant veille à faciliter la compréhension avant la lecture :

Fournir des aides aux enfants fragiles

L'enseignant peut raconter, résumer, présenter avec des marionnettes, montrer quelques images en donnant quelques éléments clés ; ce peut être l'objet d'un atelier avant l'entrée collective dans le livre ;

Faire mobiliser des connaissances antérieures sur l'univers de référence

Pour favoriser des liens, sur des histoires connues du même auteur ou de la même collection ;

Susciter des hypothèses, des interrogations

A partir du titre, des noms de personnages, en montrant deux ou trois images.

Mobiliser l'anticipation

Dès les premiers livres, on peut donner à "deviner" ce que la page suivante va révéler. Progressivement, l'attente va se déplacer vers des éléments de plus grande complexité : anticiper sur la page suivante en s'appuyant sur la chronologie des événements et en s'aidant de la connaissance implicite de la structure de la trame narrative, imaginer la suite de l'histoire à partir de l'ensemble des éléments donnés au début du récit quand il s'agit d'une première lecture.

Approfondir la compréhension

Il aide à approfondir la compréhension :

- en faisant se confronter les représentations et en les justifiant ;
- en analysant les illustrations et en les interprétant ;

- en suscitant des confrontations à partir de questions larges mobilisant des points de vue sur des personnages, sur l'histoire ;
- en sollicitant quelques élèves pour jouer l'histoire (rôles muets ou parlés) et en demandant une critique aux autres ;
- en demandant à chacun de faire le dessin d'un épisode qui l'a intéressé puis sa présentation aux autres ; on peut recomposer l'histoire avec les dessins jugés les meilleurs et compléter (y compris avec les photocopies d'épisodes non dessinés) ;
- en demandant aux moins participatifs de recomposer l'histoire en s'aidant des images du livre dans l'ordre ou d'images photocopiées à réordonner ;
- en demandant, par petits groupes, de combler les trous d'un texte lu en remplaçant quelques mots clés par de pseudo-mots ;
- en demandant le choix du résumé le plus juste parmi trois possibles.

S'assurer de la compréhension

L'enseignant se donne les moyens de vérifier la compréhension autrement qu'en questionnant :

Vérifier la compréhension en sollicitant la reformulation

Dans un temps privilégié de relation duelle, dans un petit groupe et, avec les plus grands, à certains moments, en collectif ; cette activité peut se faire livre ouvert ou livre fermé, en donnant un libre accès au livre pour choisir le moment préféré de l'histoire, pour le resituer dans l'histoire, etc. ; elle peut être très guidée par le maître (qui structure la trame chronologique par exemple) ;

Vérifier la compréhension en donnant à la reformulation une valeur fonctionnelle

- Rappeler le début de l'histoire :
    - ce peut être à partir des images montrées par le maître que l'on regarde d'abord sans rien dire mais en se racontant l'histoire dans sa tête avant d'en parler avec les autres ;
    - ce peut être aussi sans support pour le groupe, sauf pour un enfant qui, avec le maître, suit sur le livre et devient garant de l'histoire,
- Avant de continuer la lecture, résumer la partie de l'histoire qui se trouve avant le marque-page en s'aidant de quelques dessins que l'on aura fait (ou de cartes, d'indices autres, par exemple, des éléments d'images décalqués par le maître, etc.) ;

Vérifier la compréhension en sollicitant des résumés

Par exemple, en fin de séance, on construit un résumé que le maître note et qui aidera à se rappeler le lendemain ;

Vérifier la compréhension en faisant jouer les histoires

Le jeu (jeu dramatique, marionnettes, éventuellement mime) révèle des interprétations erronées. Il suppose une bonne connaissance préalable de l'histoire, c'est-à-dire plusieurs lectures collectives, commentaires et échanges.
Le texte improvisé de l'enfant se nourrit de ce qu'il connaît des personnages, de leur motivation, de la problématique de l'histoire ; le jeu conduit à réutiliser les formules clés, de passer du style indirect au style direct, de donner la parole à un personnage qui ne l'a pas, de mettre en jeu le corps pour exprimer une émotion, pour affiner les nuances du langage, pour restituer la cohérence de la trame narrative, de travailler la voix, ... ;

Vérifier la compréhension en faisant transposer les histoires

Par exemple en faisant réaliser une maquette que les élèves animent de petits personnages pour identifier les lieux et les temps (le livre servant de recours pour départager ceux qui ont des désaccords) ;

Vérifier la compréhension en invitant à un prolongement

Dans une production en dictée à l'adulte :

- suite du récit quand la fin est ouverte,
- dialogues à imaginer entre les personnages de manière à travailler sur l'implicite,
- récits complétant des blancs du texte.

Contes

L'art de Conter

D'après Jean-Paul JOUSSELIN ; enseignant et conteur

A chacun de créer sa version personnelle d'un conte, de se l'approprier et de le faire vivre. En contant avec ses propres mots, on ne détourne pas le texte puisque, à l'origine, les contes étaient oraux. Mais il est important de conserver la trame, de la faire dégager aux enfants. On peut glisser dans l'histoire des mots obsolètes, des mots qui viennent du mystérieux, sans vouloir tout expliquer puisque l'on se trouve dans le merveilleux.

Installer la magie du conte

Le lieu

Il est important de **créer un lieu de conte** pour garder la magie et donner le plaisir de conter. En particulier, aménager un lieu, toujours le même, avec un décor approprié, par exemple un tapis. Ce lieu peut-être aménagé dans la bibliothèque, une salle de psychomotricité, un coin de la classe…
La position du conteur :
Le conteur s'assoit le dos au mur (éviter surtout de se placer devant une fenêtre), sur une chaise base. Les enfants s'assoient par terre, en tailleur, les plus grands derrière. Disposer les enfants dans un angle de 120° maximum pour qu'ils puissent capter les regards, les gestes, les mimiques du conteur. Eviter d'avoir une porte dans le dos ou sur le côté (toute personne entrant en plein conte sera transformée en ce que le conteur vient de dire !).
Il peut parfois être plus facile de conter dans la classe d'un collègue que dans sa propre classe et donc de procéder à des échanges.

L'horaire

En petite et moyenne section de maternelle, le matin est la période idéale.
Eviter le retour de sieste de l'après-midi (pour ceux qui la font)
Pour les plus grands, le matin ou le début d'après-midi peuvent convenir. Le conte avant la sortie de la classe est plus difficile à mettre en place, et pour le conteur (fatigue) et pour les enfants inattentifs (déjà dans la pensée de la sortie).
Eviter de laisser un conte en suspens (excepté pour une lecture suivie).

La durée
Un conte de dix à quinze minutes par séance est parfait s'il y a une périodicité. Sinon, prévoir **au maximum** :

- 15 minutes en Petite Section
- 20 à 30 minutes en Moyenne Section
- 30 à 40 minutes en Grande Section
- 50 minutes en Cours Préparatoire ou au CE1

Un travail sur l'écoute
Pour les petits, une chanson ou une comptine chantonnée, répétée avec des gestes, permet de capter et de recentrer l'attention ; une musique peut aussi convenir (percussion, flûte…). Le conteur peut utiliser des ustensiles (marottes, objets…) et les faire jouer.
Demander aux enfants de raconter à la maison les contes entendus et analyser le lendemain les réactions. Les histoires sont faites pour voyager, il faut les raconter aux personnes que l'on aime…

Afin de créer un climat de magie, utiliser des formules d'ouverture et de fermeture qui soient des rituels pour chaque séance (par exemple cric-crac-oreilles-sac à histoires ; il est possible d'utiliser un vrai sac contenant des objets en rapport avec les contes). Les formules d'ouverture vont permettre au conte de poursuivre son voyage.
Exiger le silence ou le calme pour commencer : la douceur ou la musicalité de la voix peuvent amener ce climat. Quitter « sa peau d'enseignant » et prendre celle de conteur…
Le conteur va faire comprendre la présence de différents personnages simplement en changeant de voix (cela permet d'éliminer les phrases intermédiaires du texte qui sont des ruptures à l'histoire quand elles sont trop nombreuses).
Il est possible d'amener un enfant à raconter un conte déjà entendu en classe : il prend la chaise du conteur et utilise les formules d'ouverture.

<u>Les principaux thèmes développés par les contes</u>

La sociabilité

- L'histoire des animaux qui cherchaient l'été (N. Caputo)
- Le petit lapin (A Fayol)
- Le petit agneau de lait (A Fayol)
- Les contes du chat perché (M. Aymé)

La rupture du lien maternel

- Le petit Poucet (Grimm)
- Hansel et Gretel (Grimm)
- Le petit chaperon rouge (Grimm)
- Le loup et les sept agneaux (Grimm)

La marâtre

- Cendrillon (C. Perrault)
- Les fées (C. Perrault)
- Raiponce (Grimm)
- Madame la neige (Grimm)
- Un petit œil, deux petits yeux, trois petits yeux (Grimm)
- Le petit frère et la petite sœur (Grimm)
- Trois petits hommes dans les bois (Grimm)

Le bien et le mal

- La biche au bois (C. Perrault)
- Cendrillon (C. Perrault)

La conception du bonheur

- Le roi Barbe de Grive
- Le nain Tracassin
- Neige-Blanche et Rose-Rouge
- Raiponce
- Le petit Tailleur
- Le garçon meunier et la petite chatte
- Les trois heureux (Grimm)

Le thème de la mort

- La mort Marraine
- La reine des Abeilles
- L'arbre qui chante
- L'oiseau qui dort
- Le fidèle Jean (Grimm)

Les métamorphoses

- Blanche-neige et Rose-Rouge
- La maison dans la forêt
- Les trois plumes
- L'oiseau trouvé (Grimm)
- Le chat botté
- Cendrillon (C. Perrault)
- Le petit sapin (S. Cone-Bryant)
- Le calife cigogne

<u>Les différents types de contes</u>

Un classement par grands types de contes

Les contes merveilleux : Cendrillon – Barbe Bleue – Peau dâne – Le petit Poucet – Le petit Chaperon rouge… (cf. : les frères Grimm, Perrault…)

Les contes de mensonges : Compère qu'as-tu vu ? – Contes de Turquie – Lewis Caroll et les contes de non-sens… des Contes (H. Pourrat)…

Les fables : Esope – La Fontaine – Le Roman de Renart – Petits contes nègres pour les enfants des blancs (B. Cendrars)….

Les proverbes : Le tigre et l'homme – Nasrudin – Contes arabes…
Les énigmes : Le chou, la chèvre et le loup – Qui est le menteur ?
Les randonnées : La maison que Jacques a bâtie – Le mariage de la souris – Le coq et la souris – La ville de Rome…

* *Pour aller plus loin : <u>La création d'histoires à l'aide de jeux</u>*

Certains jeux vendus dans le commerce incitent à créer des histoires :

- *Le tarot des mille et un contes (images très utilisées qui laissent place largement à l'imagination),*
- *L'atelier des contes, Nathan*
- *Histoires sonores, Nathan (création possible à partir des sons ou des images)*

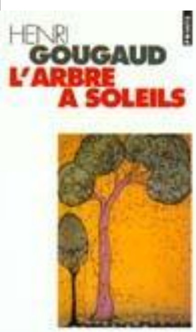
Les cartes comportent plusieurs catégories : les héros, les ennemis, les lieux, les objets magiques. Chacun tire une carte à son tour en choisissant sa catégorie, et l'histoire se construit ainsi à plusieurs.
Ou encore, un « candidat au conte » tire plusieurs cartes dans chaque catégorie et invente son histoire.
Il est aussi possible de créer son propre jeu avec des images de magazine, avec des photos, en numérisant des illustrations de livres…

Les contes

Bibliographie *proposée par Jean-Paul Jousselin, enseignant et conteur*

Recueils, anthologies

Titres	Auteurs	Editeurs
40 petits contes	Rettich	Bayard 1990
Les contes (intégrale)	Grimm, Jacob et Wilhem	Flammarion 1998
365 contes pour tous les âges	Bloch, Muriel	Gallimard (Giboulées) 1995
365 contes de gourmandise	Luda	Gallimard (Giboulées) 1999
Le trésor des contes	Pourrat, Henri	Gallimard 2003
Contes merveilleux des pays de France	Fink, Dagmar	Iona
Comment raconter des histoires à nos enfants	Cone Bryant, Sara	Nathan 1937
Histoires merveilleuses des cinq continents	Soupault, Philippe	Seghers 1990
L'arbre d'amour et de sagesse	Gougaud, Henri	Seuil 1997
L'arbre aux trésors	Gougaud, Henri	Seuil 1997
La bible du hibou	Gougaud, Henri	Seuil 1997
L'arbre à soleil	Gougaud, Henri	Seuil 1997
Le livre des amours	Gougaud, Henri	Seuil 1999



et aussi

Titres	Editeurs
La collection *Paroles de conteurs*	Syros
La collection des grands contes	Gründ
La série des contes populaires	Maisonneuve et Larose
La collection Monsieur Chat	Grasset et Fasquelle
La série de contes de la collection *Neuf*	L'école des loisirs
Le Tarot des Mille et un Contes	

Voir aussi :

http://eduscol.education.fr/D0102/contes40.pdf

Références culturelles : autour des contes

Sommaire

1. Un réseau autour du texte source : Les trois petits cochons

Différentes versions

- Celle de Brooke Leslie, Circonflexe, Aux couleurs du temps
- Celle de François Paul et Muller Gerda, Flammarion, Père Castor
- Celle de Futamata Eigoro, Ecole des loisirs
- Celle de Kirmiko Ecole des loisirs, 2001

Des parodies du conte traditionnel

- *Les trois cochons*, David Wiesner. - Circonflexe
- *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, Scieszka Jon, Nathan, album
- *Les trois petits cochons* dans *Un conte peut en cacher un autre*, Roald Dahl, Gallimard, Folio
- Cadet
- *Les trois petites cochonnes*, STEHR, Frédéric, Ecole des loisirs.
- *Les trois petits loups et le grand méchant cochon*, TRIVIZAS Eugène ; Bayard
- *Les trois pourceaux*, Promeyrat Coline, Didier jeunesse, album, Cycle 2, 2000

Des allusions au texte source, des jeux avec les personnages

- *Le loup est revenu*, PENNARD Geoffroy (de), Kaléidoscope, album
- *Je suis revenu*, PENNARD Geoffroy (de), Kaléidoscope, album
- *Le loup sentimental*, PENNARD Geoffroy (de), Kaléidoscope, album
- *1, 2, 3, Qui est là ?* Sabine De Greff, Ecole des loisirs, Pastel, 2003
- *Boucle d'Or et les sept nains,* Bravo Emile, Seuil Jeunesse, BD, 2004
- *C'est moi le plus fort,* Ramos Mario, Ecole des loisirs
- *Le Bal des trois petits cochons*, Bourguignon Laurence, Mijade
- *3 Petites culottes*, Chausse Sylvie, L'Atelier du Poisson soluble, 2004
- *Un monde de cochons*, Ramos Mario, Ecole des loisirs, Pastel, 2005
- *Un cochon chez les loups*, Stehr Frédéric, Ecole des loisirs, 2004
- *Un loup génial*, Sanders Alex, Ecole des loisirs
- *Rien qu'un méchant loup !* Poillevé Sylvie, Flammarion, 2005
- *Promenons-nous dans les bois*, Sabine de Greef, Casterman, À la queue leu leu, 2005
- *Loup Gris*, Robillard Jean-Marie, Milan, 2003
- *Cochon-neige ou les tribulations d'un petit cochon trop mignon*, Malone Vincent, Seuil Jeunesse, 2004

2. Un réseau autour du conte *La Chèvre et les sept biquets*

- *Balthazar !* Geoffroy de Pennart, Ecole des loisirs
- *L'Histoire de la vieille bique et de sept chevreaux*, Ross Tony, Mijade, 2005
- *Le Loup et les sept chevreaux*, Geoffroy de Pennart, Ecole des loisirs
- *Le loup, la chèvre et le chevreau*, Jean de la Fontaine, Fable

3. Différentes versions de *La Soupe au caillou*

- *La Soupe au caillou,* Tony Ross, Mijade, 2005
- *La Soupe aux cailloux*, Muth Jon J. Circonflexe, 2004
- *Une Soupe au caillou*, Vaugelade Anaïs, Ecole des loisirs

4. Un réseau autour de *Blanche Neige*

Comparer deux versions

Comparer la version de Grimm et celle de Perrault.

Des parodies du conte traditionnel

- *Blanche Neige et les sept nains* dans *Un conte peut en cacher un autre*, Gallimard, Folio Cadet
- *Cochon-Neige ou les tribulations d'un petit cochon trop mignon*, Malone Vincent, Seuil Jeunesse, 2004
- *La Belle Histoire de Blanche Neige* dans *Contes à l'envers*, Dumas Philippe, Ecole des loisirs, Neuf

5. Un réseau autour de Boucle(s) d'or

Des parodies

- *Boucle d'Or* dans *Un conte peut en cacher un autre*, Dahl Roald, Gallimard, Folio Cadet

Des allusions au texte source, des jeux avec les personnages

- *Boucle d'Or et les sept nains*, Bravo Emile, Seuil jeunesse, BD, 2004
- *Les Trois Ours,* Galdone Paul, Circonflexe, Aux couleurs du temps, 2004

Différentes versions

- *Boucles d'or et les trois ours,* Ann Rocard, Nathan, 2004
- *Boucles d'or et les trois ours,* Aylesworth Jim, ill. par Barbara Mc Clintock, Circonflexe, 2004
- *Boucle d'Or et les trois ours,* Henriette Bichonnier, Illustrations : Danièle Bour, Ruy Vidal, les Lires, 2003
- *Boucle d'or et les trois ours,* Gerda Muller, Rose Celli, Flammarion, Père Castor, 2003
- *Boucle d'Or et les trois ours,* Guarnaccia Steven, Seuil, 1999

- *Boucle d'Or et les trois ours,* Kimiko, Ecole des loisirs, 2002
- *Boucle d'Or et les trois ours,* Rascal, Ecole des loisirs, 2002, Album sans texte

6. Un réseau autour du Petit Chaperon Rouge

Comparer des versions, des réécritures

Comparer la version de Grimm et celle de Perrault.

- *Le Petit Chaperon Rouge*, Rascal, Ecole des loisirs, Pastel (album sans texte)
- *Marlaguette*, Colmont Marie, Flammarion, Les Classiques du Père Castor
- *Le Petit Chaperon Rouge*, Joël Pommerat, Actes Sud-Papier, Théâtre, Cycle 3, 2005

Des parodies

- *Le Petit Chaperon Bleu Marine* dans *Contes à l'envers*, Dumas Philippe, Ecole des loisirs, Neuf
- *Le Petit Chaperon Rouge* dans *Un conte peut en cacher un autre*, Dahl Roald, Gallimard, Folio Cadet
- *Le petit napperon rouge*, Hugo Hector, Syros jeunesse, Mini Souris Humour
- *Loupiotte*, Stehr Frédéric, Ecole des loisirs, album, 2000
- *Mademoiselle Sauve-qui-peut*, Corentin Philippe, Ecole des loisirs, Lutin Poche
- *Le Petit Chaperon Vert*, Solotareff Grégoire, Nadja, Ecole des loisirs

Des allusions au texte source, des jeux avec les personnages

- *L'Ogrionne*, Philippe Corentin, Ecole des loisirs, Lutin poche
- *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Rascal, Ecole des loisirs, 2000
- *Dans la forêt profonde*, Browne Anthony, Ecole des loisirs / Kaléidoscope, Album
- *John Chatterton détective,* Pommaux Yvan, Ecole des loisirs
- *La Faim des sept ours nains*, Bravo Emile, Seuil jeunesse, BANDE DESSINÉE, 2005

- *Le Chapeau rond rouge*, Geoffroy de Pennart, Ecole des loisirs, Kaléidoscope, 2004
- *Le Loup est revenu*, Geoffroy de Pennart, Ecole des loisirs, Lutin poche
- *Le Loup*, Marcel Aymé, Gallimard, Folio Cadet
- *Le loup, mon oeil,* Meddaugh Susan
- *Le Petit Buveur d'encre rouge*, Sanvoisin Eric, Nathan, Demi-Lune
- *Le Plus féroce des loups*, Poillevé Sylvie, Flammarion, Père Castor, 2003
- *Loup Gris,* Robillard Jean-Marie, Milan, 2003
- *Parci et Parla,* Ponti Claude, Ecole des loisirs
- *Petit lapin rouge,* Rascal, Ecole des loisirs, album, cycle 2, cycle 3
- *Promenons-nous dans les bois,* Sabine de Greef, Casterman, A la queue leu leu, 2005
- *Quel cafouillage*, Rodari Gianni, Ecole des loisirs

Conte : Les trois Petits Cochons

D'après "LES SENTIERS DE LA LITTERATURE EN MATERNELLE"
Sous la direction de Françoise Caminade-Riffault
Scérén
CRDP Académie de Créteil, 2005

Conte et raconte encore et encore

Vers l'âge de deux ans et demi ou trois ans, les enfants commencent à aimer les histoires dont la structure est simple mais dont l'intrigue n'est pas totalement convenue et prévisible. Les instantanés de vie quotidienne qui les ont ravis tant ils pouvaient s'y trouver et s'y retrouver font place à des histoires un peu plus complexes. Celles qui mettent en scène trois personnages commencent à leur plaire. Beaucoup d'entre elles mettent en scène des personnages, souvent petits en taille, aux prises avec de « grosses » difficultés, ogres ou loups, qui les affrontent et qu'ils affrontent, alors qu'ils tentent de trouver leur place dans le monde. En langage symbolique, ces histoires rassurent les enfants en leur montrant qu'eux aussi grandiront en taille et sagesse, ce qui leur permettra de se mesurer aux épreuves de la vie.

S'il est un conte incontournable dans ces premières années de la scolarité, c'est bien celui des **Trois Petits Cochons**. Raconté dès la plus tendre enfance, il ne cesse d'enchanter les très jeunes auditeurs qui ne se lassent pas de l'entendre encore et encore. De source incertaine, il s'est imposé dans notre patrimoine, et donne lieu à une prolifération de variations et variantes originales, qui se déclinent dans tous les genres et sur tous les tons : tantôt espiègle, tantôt moralisateur, de l'album à la bande dessinée, du dessin animé à l'enregistrement sonore. Les éditions se sont multipliées, donnant chacune à entendre un propos, sinon totalement différent, tout au moins nuancé, qui insistant sur tel aspect, qui mettant l'accent sur tel autre. Seule une œuvre consistante, à défaut d'être réellement « résistante », peut faire face à tant de sollicitations et d'exploitations.
Psychologues et psychiatres s'y sont même intéressés : Bruno Bettelheim lui consacre un chapitre dans son ouvrage de référence, et Pierre Lafforgue relate certaines expériences menées auprès d'enfants psychotiques à partir de ce conte. Cela n'apparaît donc pas totalement incongru que de tenter – sinon d'innover – mais plutôt de considérer ce conte comme une œuvre à part entière, avec ses enjeux, ses non-dits, ses présupposés et ses zones d'hombre . C'est dans cet état d'esprit que l'on peut l'aborder, en la questionnant, et en nous interrogeant sur sa portée, jaugée à l'aune de l'intérêt non démenti que lui portent des générations d'enfants. On peut penser qu'en mettant en place les activités appropriées pour l'approcher

et l'étudier, on permettra aux très jeunes enfants de révéler ou de développer leurs capacités de compréhension et d'interprétation.

Des variations multiples

La version originale est anglaise, mais il en existe une grande variété dans d'autres cultures. Ainsi, en Allemagne, les maisons des cochonnets sont respectivement fabriquées de boue, de chou et de briques, alors que dans la version appalachienne, elles sont faites de croustilles, de tiges de maïs et de briques. En Italie, les cochons ont été remplacés par des oisons, mais on trouve également le conte des trois maisons, dont les héroïnes sont trois petites filles. Il semble d'ailleurs qu'on tienne là la version la plus anciennement répertoriée, puisque datant du XVIème siècle. Chez les esclaves afro-américains, on parle de cinq cochons aux maisons faites de broussailles, de brindilles, de boue, de plantes et de roc. Les Hongrois, eux, n'évoquent pas trois, mais un seul cochon qui a à lutter contre dix loups ! Plus près de nous, on ne peut pas compter le nombre de versions différentes recueillies dans le fonds folklorique de nos provinces.
Le thème d'une triplette d'animaux qui se réfugient à tour de rôle dans des abris de plus en plus élaborés, de la hutte au bunker, est donc récurrent dans la littérature folklorique européenne. Que ce soient trois échantillons de la même espèce, ou trois animaux d'espèces différentes, ils sont toujours en errance et en butte à la cruauté dévorante d'un prédateur, presque exclusivement le loup, plus rarement un renard. La maison se fait refuge, symbole représentatif de celui qui la construit, sorte de signe extérieur révélateur. Certes, on peut y déceler l'évolution de l'habitat depuis les origines de l'humanité, mais nous pensons que les jeunes enfants ne sont pas très sensibles à cet aspect. En revanche, ils apprécient fort la victoire finale, autre constante, qui stigmatise la balourdise du loup berné, dans la droite lignée d'Ysengrin, son lointain ancêtre médiéval ! Une fois encore, David l'emporte sur Goliath, et la malice d'Ulysse a gagné !
Ce qui enfin paraît tout a fait original, c'est la façon dont le loup s'y prend par trois fois pour détruire les constructions successives et s'approprier leurs occupants respectifs. Ici, point de coups portés, pas plus que d'armes employées, mais la seule vertu d'un souffle dévastateur. Si cette histoire continue d'enchanter les tout-petits, c'est qu'elle recèle des secrets qui leur parlent, elle permet d'exorciser leur peur de dévoration en la leur faisant vivre par procuration et, qui plus est, elle met en jeu et en scène des parties corporelles qui intriguent fort les enfants de cet âge En effet, le loup ne se retrouve-t-il pas assis dans la bassine d'eau bouillante ? Ensuite, chez Walt Disney, il s'enfuit en tenant dans ses pattes son pauvre postérieur brûlé et meurtri, avant de se le frotter douloureusement par terre. Par ailleurs, ce souffle si dévastateur ne serait-il pas l'avatar pudibond de quelque « pet de loup » présent dans bon nombre de versions populaires antérieures, l'aspect anal ayant peu à peu été estompé, gommé, jusqu'à être enfin évacué ? Ainsi s'expliquerait mieux ce moyen de destruction bien étrange ! Certains éditeurs, relatant une version bretonne, n'ont pas hésité à proposer un album très explicite dans ce sens.

Un conte pour tous les âges

C'est à partir de tous ces questionnements et de toutes ces réflexions qu'on peut envisager de concevoir et construire des activités destinées à présenter cette œuvre sous un jour qui cherche à la révéler dans son originalité. Il est ainsi possible de la présenter à plusieurs niveaux, faisant le pari que, de cette manière, rencontrée dans des occurrences différentes qui font émerger et appréhender des aspects variés, elle s'inscrira dans la mémoire des enfants de façon à constituer un élément du viatique culturel que chacun emportera avec soi.

●●●●●

Versions courtes ou longues

Versions courtes	**Versions longues**
Flammarion Père Castor	Circonflexe, Leslie Brooke
Mango	Hachette Joseph Jacobs bibliothèque rose
Didier	Magnard jeunesse, Eric Puybaret
Les doigts qui rêvent, Didier Dufresne	Gallimard, Charlotte Voake
Nathan Les P'tits Cailloux	Kaléidoscope, James Marshall
Castor poche	Peralt Montagut, Graham
Kimiko	

Tableau comparatif des versions vidéo

Titre	Three little pigs	Blitz Wolf	Pigs in a polka	Les Trois Petits cochons
Réalisateur	Walt Disney	Tex Avery	Frelenz	Flammarion Père Castor
Distributeur	Buena vista Home video	Video TV	Initial Home Video Toy's Junior	Ciel vidéo
Année	1934	1942	1943	1993
Durée	8 min.	9 min.	8 min.	7 min.
Enjeu	L'enjeu ici est sans conteste l'éloge du travail courageux et laborieux, seule valeur à défendre en cette période chaotique de la grave crise mondiale de 1929 (cf. La Cigale et la fourmi).	La datation à elle seule explique les intentions de Tex Avery. Il s'agit de dénoncer sans ménagement la dictature nazie, et de justifier l'entrée en guerre des Etats-Unis. Cette version ne semble pas réellement accessible aux enfants de maternelle.	L'accent est mis sur la naïveté des deux frères qui se font facilement abuser. Ils sont attirés par tout ce qui « brille » et se laissent guider par leurs émotions. Avec des réminiscences à la fois de Disney et de Tex Avery, il s'agit de faire l'apologie de la raison	Ce que l'on retient de cette version c'est que l'union fait la force, rien de tel que la bonne entente pour venir à bout des difficultés de la vie.

Conte : Boucle d'or

Une petite fille blonde, en promenade dans la forêt, s'introduit dans la cabane momentanément vide de trois ours. Sans gêne, elle se sert des objets de chacun et va même jusqu'à en détruire certains. L'arrivée des propriétaires la chasse de façon expéditive, et la renvoie d'où elle était venue. Pourquoi ce récit simple à devenir simpliste s'est-il imposé comme un élément incontournable de l'imaginaire enfantin ?

Aux origines du conte

La première version imprimée connue, celle de 1837, est celle de Robert Southley dans son livre *The Doctor*. Cependant, le prototype originel pourrait bien être apparu vraisemblablement en Ecosse. L'héroïne première est une renarde, rusée comme tous ceux de son espèce, elle s'introduit subrepticement au fond des bois dans un château qu'elle investit sans autre forme de procès. Elle boit le lait, essaie les sièges, s'installe sans vergogne dans un des trois lits qu'elle découvre. Or, il s'agit de la demeure de trois ours. L'arrivée impromptue des propriétaires la surprend, et pour punition elle est bel et bien dévorée. La leçon est claire et édifiante : il faut respecter le bien d'autrui, sous peine de graves déboires. Succède à la fieffée renarde, dans les versions ultérieures, une vieille femme acariâtre assez effrayante, qualifiée de méchante ou de vagabonde. Animée d'intentions peu recommandables, elle erre dans la forêt, à la recherche d'un abri et elle s'introduit sans vergogne dans la maison forestière de trois ours dont elle viole effrontément l'intimité. Mais ils la surprennent, elle réussit à s'enfuir, elle n'en est pas moins vouée aux gémonies, et promise à un destin peu enviable. Les ours outrés d'une telle vilenie la pourchassent et la rattrapent vite. Elle finit tristement, sévèrement punie, parfois pendue, parfois même dévorée ! Elle reçoit elle aussi à la fin un châtiment exemplaire pour son audace et son non-respect de la propriété privée ! On voit que la trame du récit que nous connaissons est déjà installée. Par ailleurs, apparaissent dès cette version les notions de petit, moyen et grand signifiées par la différence de grosseur des caractères typographiques.
Il faut attendre 1849 pour que Joseph Cundall, l'éditeur de contes pour enfants, prenne l'initiative de métamorphoser la mégère en petite fille appelée *Silver-Hair* puis *Golden-hair*, (plus conforme à l'image qu'on se fait d'une fillette) pour enfin trouver le patronyme sous lequel elle a acquis sa notoriété et traversé les océans et les générations : *Goldilocks* à savoir Boucle(s) d'or. L'intentions première est donc tout à fait explicite et pourrait prendre l'allure du dixième commandement qui édicte : « Tu ne convoiteras point la maison de ton prochain ! » Mais cet interdit est bien loin des préoccupations immédiates des tout-petits à qui on destine souvent ce conte. Cependant, toujours en se référant à la version originale, rien n'interdit, beaucoup plus tard dans l'année , voir l'année suivante, après qu'une seule et même version aura été racontée plusieurs fois à l'identique,

d'en donner une autre version , faisant valoir cette fois le point de vue des ours. C'est ce que proposent certaines éditions, notamment celle de Gallimard en 1992 où Boucle d'or apparaît comme instinctive. Elle ne recule pas devant la porte fermée, au contraire, elle entre sans frapper. Le soliloque qui lui est attribué va également dans le sens d'un parfait égocentrisme. Chacune de ses interventions commence par « je ». Ensuite elle s'exclame avant de servir sans vergogne : « De la bouillie, quel régal ! » « Juste comme j'aime ! » On peut dès lors s'appuyer sur ces faits et raconter l'histoire en faisant de Boucle d'or le prototype de l'enfant gâté qui ne sait pas dominer ses instincts.
Exemple de formulations et formulettes retenues pour insister dans cette voie : « Des fraises, j'adore les fraises, je veux ces fraises ! » Et Boucle d'or avala goulûment plus qu'elle ne les dégusta toutes les petites fraises sauvages. Un peu plus loin, elle découvrit un joli parterre de violettes parfumées. « Des violettes ! J'adore les violettes, je veux ces violettes ! » Et Boucle d'or arracha plus qu'elle ne les cueillit toutes les petites violettes que ses mains pouvaient tenir…
On voit bien ce que l'on induit en racontant de cette façon et les enfants ne s'y trompent pas.

Séance contage

Deux approches semblent particulièrement négligées par les maîtres depuis quelques années, au profit de l'album :

- le conte entendu de la bouche d'un adulte qui n'a rien dans les mains ;
- l'histoire entendue alors que l'adulte lit dans un recueil non illustré.

Dans ces deux cas, on ne peut pas voir d'images, elles sont à construire entièrement par une activité mentale. Ce qui n'est pas le cas de l'album qui montre des illustrations, c'est-à-dire une interprétation particulière choisie par l'auteur, et de plus avec la variété infinie des rapports texte-images.

CONTER TOUT SIMPLEMENT

- **Matériel** : néant.
- **Conditions**
  Position centrale du conteur entouré en demi-cercle par les auditeurs de façon à les englober dans son champ de vision semi-circulaire.
- **Consigne**
  « Je vais vous raconter une histoire sans livre ni images, seulement avec ma bouche. Il faut donc bien écouter. »

- **Commentaire**
  Le choix de la version proposée repose sur deux critères fondamentaux : respecter l'ordre chronologique des événements pour ne pas ajouter à la difficulté d'écouter sans voir et mettre en évidence un enjeu clairement déterminé, quitte à marquer parfois une certaine insistance.
  Exemple : lors d'une séance de contage, on peut décider de tout mettre en œuvre pour présenter et représenter les désordres matériels et affectifs provoqués par l'intrusion intempestive d'une petite fille quasi capricieuse qui se laisse dominer par ses désirs et ses impulsions et viole l'intimité très organisée d'une famille ours bien rangée et sécurisante. On ne va pas, comme nous y invitent les toutes premières versions qui prônaient le respect des biens d'autrui, jusqu'à y voir la défense de la propriété, spoliée par une petite sauvageonne sans manière qui ne trouve à la fin son salut que dans la fuite…

Ateliers philosophiques

Les ateliers philosophiques avec des enfants

(d'après l'intervention de Jean-Pierre Bianchi au CRDP de Paris le 09 février 2005)

A. Un survol des différentes approches

Il existe une très grande diversité d'approches dans la façon de proposer et d'animer des ateliers philo avec des enfants. Chacun bricole sa propre méthode à partir d'une démarche qu'il a vu pratiquer ou qu'il a pratiquée lui-même dans une cession de formation et l'adapte en fonction de sa propre sensibilité et des contraintes locales.

Néanmoins **on peut retenir trois facteurs pour caractériser ces diverses démarches :**

- Le **degré de guidance de l'animateur** ;
- Le **support utilisé** ;
- Le **mode de choix de la question**.

Pour structurer cet essai de classification (utile sans doute si on découvre le sujet, mais qui reste un peu artificiel et arbitraire), on peut retenir **quatre grands courants.**

1. Le courant Lévine

Jacques Lévine a mis au point avec le modèle des ateliers philo de l'AGSAS, un protocole très précis. Cette approche est caractérisée par un effacement presque total de l'animateur.

http://agsas.free. fr/

Ateliers philosophiques avec des enfants

2. Le courant Lipman

Mathieu Lipman est un philosophe américain qui a élaboré, il y a une trentaine d'années, un programme complet pour les enfants de la maternelle au lycée en écrivant spécialement des romans adaptés pour chaque catégorie d'âge et de nature à susciter des questions chez les enfants et les ados.

Très peu d'enseignants suivent ce programme à la lettre, mais beaucoup s'en inspirent. Ils partent la plupart du temps d'un extrait d'un roman de Lipman, et appliquent le protocole suivant :

- lecture silencieuse puis lecture à haute voix du texte par les élèves ;
- phase de réflexion ;
- propositions de questions qui répondent à deux consignes :
    - pas de personnages du texte mentionné dans les questions ;

        - pour répondre aux questions, on ne doit pas avoir besoin du texte. (Ceci pour éviter de tomber dans la question de lecture classique et obtenir des questions d'ordre général.)
- vote pour le choix de la question ;
- discussion proprement dite.

3. Le courant Tozzi

http://www.philotozzi.com
Michel Tozzi est professeur en sciences de l'éducation à l'université Montpellier 3 et a beaucoup travaillé sur la didactique de la philosophie et sur les nouvelles pratiques de la philosophie à l'école, en milieu associatif et dans la cité. Il a travaillé notamment en collaboration avec des enseignants comme Alain Delsol ou Sylvian Connac qui ont mis au point dans leur classe une méthode de discussion avec une forte dimension d'éducation à la citoyenneté et des processus largement dérivés de la pédagogie coopérative.

Ce n'est pas tant le choix de la question qui caractérise réellement cette méthode, mais le dispositif mis en place pour discuter :
- parmi les élèves, trois animateurs de séance sont désignés :
    - un président ;
    - un reformulateur ;
    - un synthétiseur ;
- le reste de la classe forme l'ensemble des discutants, mais il peut aussi y avoir des observateurs.

Michel Tozzi qui préfère le terme de « discussion à visée philosophique » à celui « d'atelier » ou de « discussion philosophique » insiste sur les trois objectifs essentiels : **problématiser, argumenter, conceptualiser**.

4. Le courant Brénifier

Oscar Brénifier propose une méthode dans laquelle l'animateur des débats est l'adulte et le garant de l'activité.
Ici, on est dans le degré de guidance le plus fort : l'animateur ne s'efface pas, bien au contraire : il s'efforce de conduire les participants vers l'accomplissement de leur pensée, vers l'accouchement de leurs idées.
Il va sans cesse les solliciter pour les confronter à leurs contradictions, mettre en lumière les fausses évidences qui relèvent de l'opinion commune.

Le point de départ pourra être indifféremment une question, u texte, un extrait de film…

Les règles essentielles :
- ne pas répéter ;

- apprendre à justifier ses arguments ;
- distinguer les discours semblables et les différences essentielles ;
- apprendre à réellement écouter l'autre, à tenir compte de son discours et ne pas simplement y superposer son propre discours ;
- apprendre à répondre à l'autre ;
- apprendre à raisonner avec logique…

http://www.brenifier-philosopher.fr.st/

B. Les convergences

Même s'il existe une grande multiplicité d'approches et de sensibilité, les différents tenants de chaque démarche s'accordent sur des valeurs essentielles :
L'enfant est naturellement philosophe : « il ouvre les yeux sur le monde et se demande ce qui se passe « (Jacques Lévine).
« On naît tous philosophes, on ne le devient pas. « M. Onfray
Philosopher, c'est retrouver cet étonnement premier, souvent émoussé au fil du cursus scolaire et des apprentissages normés.

Les ateliers de philosophie permettent de découvrir le plaisir de penser : Marc Sautet, l'un des pionniers des cafés-philo soulignait « la visible jubilation qui se lisait sur les visages de participants… ».

Ils permettent de construire une communauté de recherche : une pensée commune s'élabore peu à peu ; on s'appuie sur les idées des autres qui font rebondir notre pensée et nous font progresser.

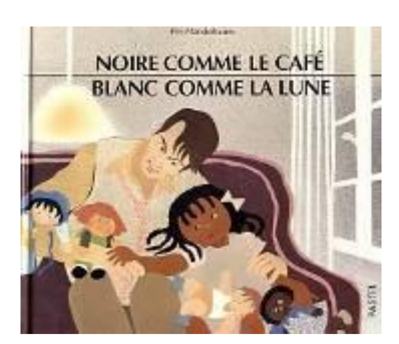
La philosophie n'est pas et ne doit pas être réservée à un petit cercle d'intellectuels. Elle doit redevenir art de vivre et recherche de sagesse, retrouver sa vocation antique. Faire de la philosophie, ce n'est pas forcément employer un jargon compliqué à destination d'une élite enfermée dans sa tour d'ivoire.

La place et le statut de l'élève sont au cœur des préoccupations des tenants de ateliers de philosophie.
L'école doit de temps en temps aborder les questions que les enfants se posent vraiment au lieu de passer son temps à répondre à des questions qu'ils ne se posent pas.
Les questions que se posent les enfants sont celles qui ont de tout temps constitué l'essentiel du questionnement humain.

Préparer des élèves à vraiment être capables de philosopher en Terminale car si on ne commence qu'à cet âge-là...
http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora (un site très intéressant à consulter, celui de Diotime l'Agora, une revue consacrée à la didactique de la philosophie et aux nouvelles pratiques)

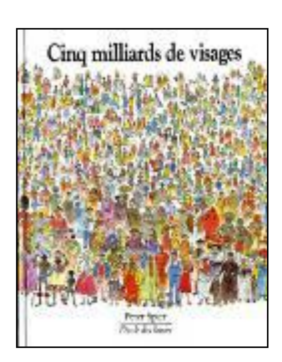
Livres à lire et " à discuter "

❖ Thème : **S'affirmer**, vivre harmonieusement les relations entre pairs ❖



🕮 Noire comme le café, blanc comme la lune.

Mandelbaum, Pili. École des loisirs. Pastel. ***Cycle 1***
- « Maman est noire comme le café, Papa est blanc comme la lune... non, comme le lait ! Et moi, je suis café au lait ! » Un album qui traite avec délicatesse et humour de la difficulté d'accepter sa différence.



🕮 Cinq milliards de visages.

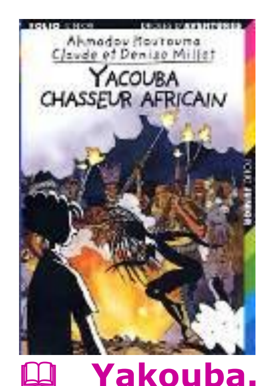
Spier Peter. École des loisirs. ***Cycle 2*** */Cycle 1*
- Pour l'affirmation de qui on est au sein d'une humanité riche de diversités culturelles.

🕮 Léopardi Galoupi le lionceau.

Beck Martine, Cornuel Pierre. Père Castor-Flammarion. ***Cycle 1***
- Différent de ses frères guépards, Léopardi se peint des taches noires pour leur ressembler. Papa et maman guépard lui ont expliqué qu'ils l'ont recueilli, et Léopardi veut retrouver sa vraie maman lionne. Une histoire tendre sur le thème de la recherche des parents et de l'adoption.

🕮 Touche pas à mon papa !

Lenain Thierry, Louchard Antonin ill. Nathan., 2000. ***Cycle 1*** */Cycle 2*
- "Mon papa il est poilu, un peu chauve sur le dessus mais pour moi, c'est le plus beau des papas."



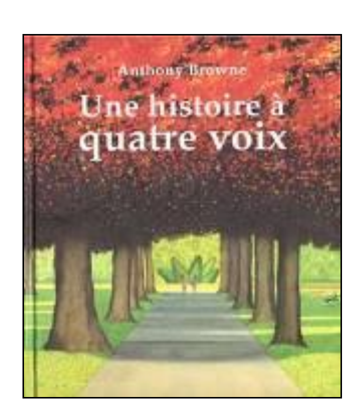
🕮 Yakouba.

Dedieu Thierry. Seuil jeunesse. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- Yakouba doit affronter seul le lion pour faire la preuve de son courage. Pour être en accord avec sa conscience il épargne la bête blessée. Il accepte l'incompréhension et le mépris des autres mais gagne le respect du roi des animaux.

○❍●⦿◎

❖ Thème : Apprendre à communiquer ❖



🕮 Une histoire à quatre voix.

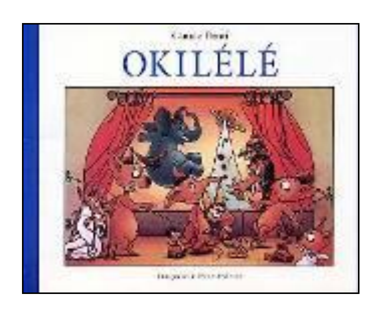
Browne Anthony. École des loisirs. Lutin Poche. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- Au cours d'une promenade au parc, un petit singe timide affublé d'une mère BCBG croise une guenon délurée et son papa chômeur. Les parents s'ignorent, les enfants s'apprivoisent. Chacun raconte à sa manière l'épisode. Un récit à quatre voix qui révèle autant de points de vue différents sur l'existence et de difficultés à communiquer.

🕮 Komunikation zéro.

Meunier Henri, Murat Thierry ill. Éditions du Rouergue. ***Cycle 2***

- Quatre extraterrestres tentent en vain de communiquer, mais ce n'est pas facile lorsqu'on ne parle pas la même langue... « Un petit album malin sur l'importance du langage et de la communication pour agir ensemble ».



🕮 Okilélé.

Ponti Claude. École des loisirs. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- Okilélé (« oh, qu'il est laid »), rejeté par sa famille, s'enfuit avec son ami et confident Martin réveil. Dans ses aventures il tente de communiquer avec les arbres et pour cela apprend à « parler arbre », puis à « parler oiseau » et pourra enfin « parlophoner » avec le monde entier.

🕮 La belle lisse poire du prince de Motordu.

Bichonnier Henriette, Pef. Gallimard jeunesse. Folio Benjamin. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- Le prince de Motordu ne parle pas comme tout le monde car il aime jouer avec les mots. Cependant, amoureux de la princesse Dézécolle, il réapprend le langage. Mais à son tour la princesse rêvera d'avoir avec lui « plein de petites billes et de petits glaçons ».

○❍❂⊙◎

❖ Thème : Respecter les règles ❖



🕮 Mon premier livre de citoyen du monde.

Epin Bernard, Bloch Serge. Rue du monde. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- Famille, école, quartier, ville, pays, terre, autant de règles de vie à connaître ou à inventer ensemble pour que le monde tourne toujours plus rond.

🕮 Vivre ensemble à l'école.

Jaffé Laura, Saint-Marc Laure. Bayard jeunesse. Guide pour un enfant citoyen.

Cycle 2 */Cycle 3*

- Qui commande à l'école ? Que se passe-t-il quand on triche ? Pourquoi faut-il respecter le matériel et le travail des autres ? Un livre qui peut servir en début d'année à l'élaboration de la charte de vie de la classe.



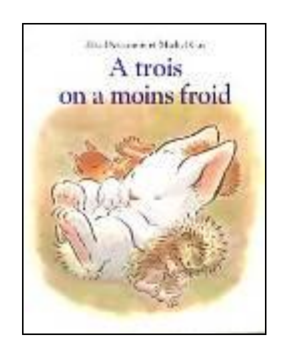
🕮 Le premier livre de mes droits d'enfant.

Serres Alain. Rue du monde. Les premiers livres. ***Cycle 2*** */Cycle 3*

- Ce documentaire explique aux enfants les différents droits et expose la situation des enfants dans le monde. Il permet une première approche de la convention internationale des droits de l'enfant.

○❍❂⊙◎

❖ Thème : Travailler ensemble, vivre ensemble un projet ❖



A trois on a moins froid.

Devernois Elsa, Gay Michel. École des loisirs. ***Cycle 1*** */Cycle 2*

- Il fait froid, et il n'y a plus de chauffage chez Kipic le hérisson et chez Casse-Noisette l'écureuil. Heureusement, il y a Touffu, le lapin angora qui a de longs poils bien chauds.



Rougejaunenoireblanche.

Minne Brigitte, Cneut Carll ill. École des loisirs. Pastel. ***Cycle 1***

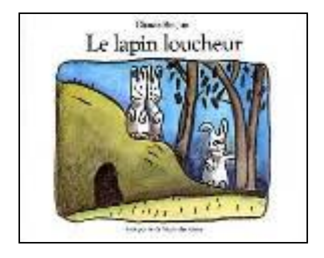
- Quatre petites filles ont construit une cabane et jouent ensemble. Mais un jour Rouge commence à donner des ordres à ses amies. Jaune, Noire et Blanche se rebellent, construisent seules un bateau. Rouge se retrouve toute seule dans la cabane... Un beau livre qui apprend à tous les petits chefs en herbe qu'il est nécessaire de partager pour vivre heureux ensemble.



L'agneau qui ne voulait pas être un mouton.

Jean Didier, Zad ill. Syros/Amnesty international. ***Cycle 2***

- Un loup mange un par un les moutons d'un troupeau qui paissaient jusque là tranquillement. Chacun a peur, mais un petit agneau courageux décide le troupeau entier à combattre le loup. Un album sur la solidarité dans la résistance, pour ne plus "être un mouton".



Le lapin loucheur.

Boujon Claude. École des loisirs. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- Trois lapins vivent ensemble dans une clairière. L'un d'eux louche et les autres se moquent de lui. Mais un soir le petit loucheur sauve ses amis du renard ; alors tous les trois deviennent amis.

Les musiciens de Brême.

Grimm. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- Les éditions Hachette (ill. de Alain Korkos), Lito (ill. de Véronique Arendt) et Flammarion Père Castor (ill. de Gismonde Curiace) ont repris ce conte classique où un âne, un chien, un chat et un coq s'associent et mettent en fuite des voleurs.

Les bons amis.

Muller Gerda, François Paul. Père Castor-Flammarion. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- Par un jour de neige, le petit lapin gris va porter une carotte à son voisin le petit cheval. Le petit cheval la porte au mouton, le mouton la porte au chevreuil...



Comme le loup blanc.

Battut Eric. Autrement Jeunesse. ***Cycle 2***

- Au milieu de la garenne, les lapins vivaient agréablement et en bonne entente. Mais un jour l'un d'entre eux se proclame roi et chasse ses anciens amis...

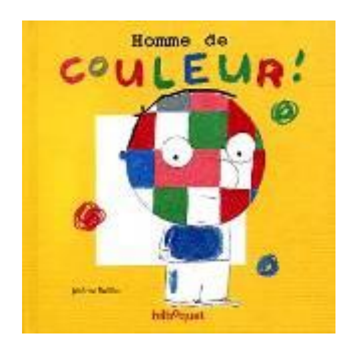
Le théâtre de la grande forêt.

Nicolas Gérard. Albin Michel jeunesse. ***Cycle 2***

- La grande forêt est en ébullition : ses habitants s'apprêtent à jouer la pièce que madame Taupe a écrite à leur demande. Il faut construire une scène, recruter techniciens et comédiens, fabriquer des costumes, répéter... tous les animaux participent avec passion.

○❍●⊙◎

❖ Thème : Accepter les différences, toutes les différences ❖



Homme de couleur.

Ruillier Jérôme. Bilboquet. ***Cycle 1*** */Cycle 2*

- Un Noir est noir, de sa naissance à sa mort. Le Blanc, qui est rose à sa naissance, rouge au soleil, bleu au froid ou vert devant la peur ; on l'appelle homme de couleur ! Un conte africain plein d'humour et de poésie sur la différence, qui bouscule les idées reçues.

Le vilain petit canard.

Andersen, Hans Christian. ***Cycle 1*** */Cycle 2*

- Il existe de nombreuses éditions de ce conte d'Andersen où un petit canard, rejeté dès sa naissance parce qu'il est différent des autres, part à la recherche d'amis qui l'accepteront tel qu'il est.



Lili.

Lacor Agnès, Le Gac Gwen. Thierry Magnier. ***Cycle 1***

- Un enfant décrit sa petite sœur mongolienne dont les gens ont un peu peur alors qu'elle est douce et caline. Un album simple et émouvant.

Mina la fourmi.

Chapouton Anne-Marie. Père Castor-Flammarion. Les Mini Castor. ***Cycle 1***

- Mina n'a que 5 pattes. Les fourmis ouvrières la rejettent avec pitié, la reine la repousse avec mépris. Mais Minna, courageusement, va montrer qu'elle peut être utile. L'album présente, dans un style accessible aux jeunes enfants, la difficile insertion des handicapés dans la société.

Celui qui est nouveau.

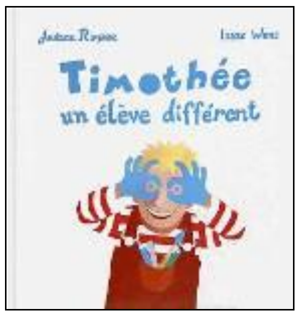
Petit Olivier, Héliot Éric. Petit à petit. Mine de rien. ***Cycle 2***

- Quand on est nouveau à l'école la vie n'est pas facile. Puis peu à peu les autres vous acceptent et vous intègrent dans leur groupe.

Poussin noir.

Elliott Rascal, Elliott Peter. Pastel. ***Cycle 2***

- Poussin noir naît au milieu de poussins jaunes dans une couveuse. Tous choisissent les fermiers comme parents, sauf Poussin noir qui veut trouver une famille de sa couleur. Deux loups noirs l'attendent...



Timothée, un élève différent.

Roque Josiane, Wens Isaac. Roque éditeur. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

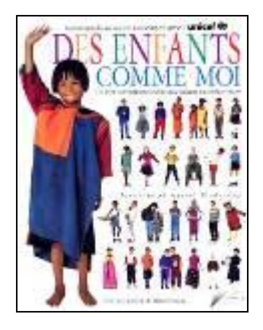
- Timothée est un petit garçon autiste. A l'école son comportement déroute les autres élèves, mais ... L'album présente un enfant autiste intégré dans une école maternelle.



La géante Solitude.

Hoestlandt Jo, Novi Nathalie. Syros Jeunesse. ***Cycle 2***

- La géante Solitude est une enfant géante arrivée par hasard dans notre petit monde terrestre. Rejetée de tous, elle finit par entrer dans la mer et y former une île, refuge pour tous ceux qui souhaitent la paix et la solitude. Un album poétique sur la différence et l'incompréhension.



Des enfants comme moi.

Kindersley Barnabas et Anabel. Gallimard Jeunesse/Unicef. ***Cycle 2*** */Cycle 3*

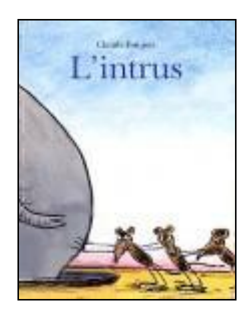
- La vie de 36 enfants venant de pays différents. Chaque enfant présente sa famille, son école, ses amis, sa nourriture, ses jeux.

❖ Thème : Dire non aux discriminations ❖

Petit-Bond et l'étranger.

Velthuijs Max. École des loisirs. Pastel. ***Cycle 1***

- Un jour, un étranger arrive au village et s'installe à l'orée du bois. « C'est un sale rat puant, c'est un voleur... » disent les amis de Petit-Bond. Mais Petit-Bond n'est pas du même avis...



L'intrus.

Boujon Claude. École des loisirs. ***Cycle 1*** */Cycle 2*

- Un matin, les Ratinos sont réveillés par le pas lourd d'un éléphant. « Toi, tu n'es pas d'ici, lui dirent-ils, tu nous déranges, tu ferais mieux de rentrer chez toi... »



Baoum !

Butterworth, Nick. Kaléidoscope. ***Cycle 2*** */Cycle 1*

- BAOUM...BAOUM... ! La terre tremble avec une telle violence que Basile tombe de son hamac. Un monstre s'est installé dans la forêt. Comment le chasser ? Un livre plein d'humour qui permettra de réfléchir à la bêtise de la rumeur et à la stupidité de la xénophobie.

○❍⭘⊙◎

❖ Thème : Savoir gérer un conflit sans violence ❖

Embrouilles chez les grenouilles.

Cornuel Pierre. Grasset. ***Cycle 1***

- Les grenouilles bleues détestent les grenouilles rouges qui le leur rendent bien. Mais voilà que la mare s'assèche et que tout le monde se vautre dans la boue. Alors il n'y a plus que des grenouilles marron...

Du rififi chez les doudous.

Séguy Fabienne, Fastier Yann. Éd. du Rouergue. ***Cycle 1*** */Cycle 2*

- Les doudous usés vivent une douce retraite. Mais pourquoi n'acceptent-ils pas le vieux robot en plastique qui vient d'arriver ? Les vieux doudous ne sont pas si doux...

La reine rouge.

Béha Philippe. Les 400 coups. Monstres, sorcières et autres féeries.
Cycle 1 */Cycle 2*

- La reine, rouge de colère et de cruauté, fait la guerre à tous ceux qui sont d'une autre couleur. Un conte qui dénonce la violence de l'intolérance et de l'omnipotence.

Quentin fait du boudin.

Fleurus. Vive la maternelle. ***Cycle 1***

- Quentin sait rire ou sourire, malheureusement il boude le plus souvent. Mais voilà que la maîtresse a une idée...

Lili est fâchée avec sa copine.

Saint-Mars Dominique de, Bloch Serge. Calligramme. Ainsi va la vie. ***Cycle 2***

- Lili est fâchée avec sa copine. Elle se sent jalouse, abandonnée et malheureuse. Alors, un jour, elle décide de faire le premier pas...

Silence, la violence !

Girardet Sylvie, Puig Rosado ill. Hatier jeunesse. Citoyens en herbe. ***Cycle 2***

- « Loups, chameaux, oiseaux, chat, souris, cochons, taupe et ouistitis prouvent, à travers six petites fables, que discuter vaut mieux que se battre, que l'écoute est préférable au rejet, que rien ne vaut l'entraide et qu'il faut toujours parler de ce qui peut blesser » Existe aussi en coffret de 6 albums.

Dossier pour ateliers d'écritures poétiques

Sommaire

- La poésie des prénoms
- Les mots dessinés
- Inventions oximoriques
- Phrases poétiques
- Définitions poétiques
- Autour d'une voyelle
- Cadavres exquis
- Calligrammes

La poésie des prénoms

1.ère étape : *Lissez le poème de **René de Obaldia***

« Dimanche »

Charlotte
Fait de la compote.

Bertrand
Suce des harengs.

Cunégonde
Se teint en blonde.

Epaminondas
Cire ses godasses.

Thérèse
Souffle sur la braise.

Léon
Peint des potirons.

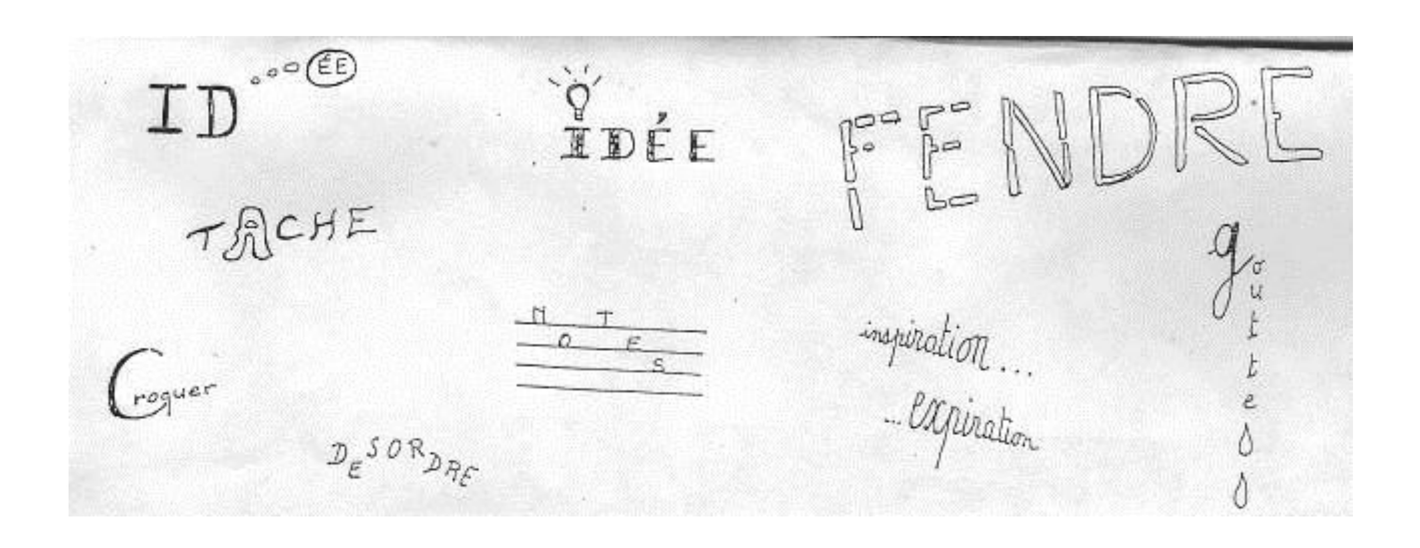
Brigitte
S'agite, s'agite.

Adhémar
Dit qu'il en a marre.

2.ème étape : à votre tour, faites rimer les prénoms de la classe, de votre famille avec des actions.

Les mots dessinés

1. étape : observez ce qui suit



2. étape : un groupe de 3, 4 ou 5 élèves choisit un mot qui plaît à tous, concret ou abstrait, et chacun le « dessine » : il faut que le « dessin » illustre la signification du mot et ce que chacun ressent lorsqu'il l'entend.
3. confrontez les différentes interprétations du mot choisi.
4. étape : Faites le même exercice avec, non plus un seul mot, mais une phrase courte.

   Ex : le toit penche, l'arbre pousse, le vent chasse les nuages ; l'enfant fait un beau rêve, etc.

Inventions oximoriques

Une source – corrompue
Un secret – divulgué
Une absence – pesante
Une éternité – passagère
Des ténèbres – fidèles
Des tonnerres – captifs
Des flammes – immobiles
La neige – en cendre
La bouche - fermée
Les dents serrées
La parole niée
Muette
Bourdonnante
Glorieuse
Engloutie.

Jean Tardieu « Epithètes »

1. étape : observez le poème de Jean Tardieu et essayez de définir quel est le principe d'écriture.
   un oxymore est une figure de style qui rapproche deux termes de sens opposés (non + adjectif ou nom + deux adjectifs) et qui produit donc un effet surprenant.
   Ex : « *cette obscure clarté* » ; *une guerre pacifiste ; un soleil glacé…*

2. étape : à votre tour, écrivez un poème à la manière de Tardieu en cherchant des oxymores et en prenant comme point de départ un thème précis (la nature, l'école, la guerre…)

Phrases poétiques

1ère étape : par groupes de 3 élèves. Sur une feuille, écrivez chacun votre réponse à la question :

« Que se passe – t – il ? »

Puis, pliez le haut de votre feuille pour cacher ce que vous avez écrit et donnez-la à votre voisin. Les feuilles tourneront toujours dans le même sens.

2ème étape : sur la feuille que vous venez de recevoir, répondez à la question suivante :

« Pourquoi ? »

Pensez à être originaux puis pliez une autre fois la feuille et donnez-la à votre voisin.

3ème étape : Les feuilles tournent. Répondez à la question suivante :

« Comment ? »

4. étape : Dépliez : la feuille et lisez à voix haute la phrase entière.

Définitions poétiques

1er étape : par groupe de deux, écrire sur une feuille, chacun de son côté, en se cachant, un mot (nom propre, nom commun concret ou abstrait, …)

2ème étape : écrire, chacun de son côté, une vision, un tableau, un peu fantaisiste avec des couleurs, des sons, des adjectifs, des compléments du nom, des propositions relatives, etc.
La seule contrainte est que cela ressemble à une définition.

3ème étape : échangez votre description (2ème étape) avec votre voisin, vous obtiendrez ainsi une drôle de définition en mettant côte à côte

- votre mot
- et la description de votre voisin.

Ex : *Botero, arbre à branches jaunes et fleurs bleues.*

Autour d'une voyelle

« Les points sur les i »

Je te promets qu'il n'y aura pas d'*i* verts
Il y aura des *i* bleus
Des *i* blancs
Des *i* rouges
Des *i* violets, des *i* marron
Des *i* guanes, des *i* guanodons
Des *i* grecs et des *i* mages
Des *i* cônes, des *i* nattentions
Mais il n'y aura pas d'*i* verts

Luc Bérimont

A votre tour, choisissez une voyelle et faites des promesses sous forme d'énumération avec des mots qui commenceront par le même son que votre voyelle.

(Ex : « o » avec horreur, eau gazeuse, hôtel…)

Cadavres exquis

Règle du jeu définie par ***André Breton** :*

Cadavre exquis : *Jeu de papier plié qui consiste à faire composer une phrase ou un dessin par plusieurs personnes, sans qu'aucune d'elles puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes. L'exemple, devenu classique, qui a donné son nom au jeu, tient dans la première phrase obtenue de cette manière :*

Le cadavre – exquis – boira – le vin – nouveau.

Ex : La lumière toute noire pond jour et nuit la suspension impuissante à faire le bien.

Ex : la petite fille anémiée fait rougir les mannequins encaustiqués.

- Chaque élève d'un groupe écrit *un sujet* (nom + adjectif + proposition relative) sur une feuille puis il la plie pour cacher ce qu'il a écrit.
- Il la donne à son voisin. Sur la nouvelle feuille, chacun écrit *un verbe* transitif ou intransitif, (la feuille tourne),
- Ensuite un *COD* ou en *COI*,
- Et pour finir, par exemple, un *complément circonstanciel* de manière, de moyen, etc.

  Pensez à varier les constructions grammaticales.
- A la fin, chacun déplie sa feuille et lit sa phrase. Un cadavre exquis réussi doit avoir une « VALEUR SECOUANTE »

FICHES DE PREPARATIONS DE SEANCES EN CLASSE

1

FICHE DE PREPARATION

DECOUVERTE ET TRAVAIL SUR L'ALBUM **C'EST MOI LE PLUS FORT** DE MARIO RAMOS

Niveau : Grande Section
Durée : 45 min
Matériel :

→ L'album en français et en espagnol.
→ Photocopies des fiches pour les ateliers.
→ de la colle, des ciseaux, des crayons de couleurs et des crayons à papier.

Objectifs :

- découvrir dans les deux langues l'album.
- travailler l'anticipation à partir de cet album.

Compétences : (être capable de)

- **comprendre une histoire lue dans les deux langues.**
- **distinguer des mots en espagnol et en français et reformer les 2 titres.**
- **recomposer le puzzle des deux premières de couverture.**
- **intégrer un personnage dans l'histoire.**
- **remettre en ordre chronologique les étapes de l'album.**

Déroulement :

Cette découverte d'album va se faire en français et en espagnol. Ne pas hésiter donc à faire le va et vient entre les 2 langues, pour se compléter, pour compléter ce que diront les enfants et pour reformuler ce qui a été dit.

➢ *1ère phase*: <u>travail sur la 1ère et la 4ème de couverture</u> → (10 min)

- Travail sur les illustrations qui sont différentes et qui peuvent donc laisser croire que les deux histoires sont aussi différentes.

- Repérer les personnages qui figurent sur la 4ème de couverture et laisser anticiper les enfants sur l'histoire : Que va-t-il se passer ?

- Repérer les deux titres, celui en français et celui en espagnol et les lire.
Est-ce la même histoire ? Cela veut-il dire la même chose ?

- Repérer l'auteur et l'éditeur.

➢ *2ème phase* : <u>lecture à 3 voix de l'album</u> → (15 min)

- Un narrateur (en français), un loup (en français), et les différents personnages (en espagnol).

- A chaque fois que le loup se retrouve dans la forêt, interrompre la lecture et travailler l'anticipation en posant la question : Et alors ? et en montrant un point d'interrogation quand c'est demandé en français et les 2 points d'interrogation (¿ ?) quand c'est demandé en espagnol.

➢ *3ème phase* : les ateliers (à faire tourner sur la semaine) → (20 min)

Les consignes des ateliers seront données en grand groupe. Deux consignes seront données en français et les deux autres en espagnol.

1er atelier: Pegar las etiquetas correspondientes al titulo de la historia y dibujar.

2ème atelier: Dibujar el lobo y un personaje que el podría encontrar en el bosque.

3ème atelier: Remettre en ordre chronologique les personnages rencontrés par le loup.

4ème atelier: Reconstituer les puzzles des deux couvertures.

Prolongement :

- Ecrire l'extension de l'histoire par rapport aux personnages dessinés.
- Chercher à la BCD les histoires correspondantes aux différents personnages rencontrés par le loup.
- Dessiner la maman.
- Travailler sur les tailles.
- Travailler sur les expressions (la peur, la terreur…).
- Poésie pour la fête.

TRAVAIL EN DOUBLETTE SUR L'ALBUM
« *Va t'en, grand monstre vert* !» Ed Emberley (Kaleidoscope)

L'effectif de la classe est de 16 élèves
La classe est distribuée en quatre groupes pour quatre ateliers :

1. Régroupement/Lecture et découverte de l'Album.

Objectifs :

- Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe.
- Se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire.

Compétences :

- Être capable de comprendre une histoire adaptée à l` âge des enfants.

Déroulement :

1. Présenter les différentes couvertures des Albums sur des monstres.
2. Relever leur point commun « le monstre ».
3. Présentation de l'Album : Description de la couverture et première lecture par José. Deuxième lecture Anna , le monstre qui revient.

Evaluation :

Ré formulation de l'histoire en deux langues, racontée à l'aide des images (collectivement).

Matériel :

Album « *Va t'en, grand monstre vert* » et autres Albums sur des monstres.

2 : Présentation des Ateliers

1. Reproduire le monstre en pâte à modeler.

2. Re formulation de l'histoire à l'aide d'un masque du monstre en espagnol.
3. Dictée à l'adulte.
4. Chasse à la couverture.

ATELIER N.1

Objectif :

- **Savoir manipuler un outil « pâte à modeler » pour reproduire un personnage.**

Compétence :

- **Reproduire un modèle.**

Déroulement:

_Consigne : Fabriquer un monstre vert en pâte à modeler.

1. **Distribution du matériel.**
2. **Réalisation.**
3. **Commentaires par les enfants.**

Evaluation :

Production conforme au modèle.

Matériel :

-Pâte à modeler (différentes couleurs)
-Album

ATELIER N.2
Langue d'intervention en espagnol

Objectif:

Les enfants reformulent la construction du monstre vert en espagnol. (couleurs, parties du visage, indicateurs spatiaux).

Compétence :

Les enfants sont capables de reformuler dans leurs propres mots la trame d'une histoire connue

Déroulement :

- **L'enseignant montre le masque vert**
- **Les enfants reconstituent le monstre en reformulant l'histoire**
- **Ils dessinent un monstre qu'ils ont imaginé**

Evaluation :

Production orale des enfants : ils sont capables de réutiliser le vocabulaire des couleurs et des parties du corps (visage).

Matériel :

Masque + pièces
Album
Feuilles + feutres, crayons de couleur

ATELIER N.3

Objectif :
Les enfants dictent un texte court à l'adulte en s'inspirant de l'album

Compétence :
dictée collective à un adulte en suivant une structure syntaxique

Déroulement :
Consigne : Quel animal vous fait peur ?
Décrivez cet animal ! (utiliser d'autres couleurs que dans le *Monstre vert)*

Les enfants dictent le texte.
L'adulte prend note et relit le texte.
Les enfants apportent des corrections
Les enfants illustrent leurs productions

Alternative : partir du dessin des enfants : les enfants font un dessin d'un monstre / animal et le décrivent

Evaluation :
Participation des élèves
Qualité du texte

Matériel :
Album
Feuilles + feutres, crayons de couleur
Grande feuille

ATELIER no 4

Objectif
Les enfants retrouvent certaines parties d'une page, d'un album

Compétence
??Discrimination visuelle
Consigne :
Retrouvez l'emplacement de ces « pièces » (fragments copiés de la couverture et de l'album)

En petits groupes, les enfants observent les « pièces » et essaient de les grouper (même album).
Ils partent à la recherche de l'original sur les couvertures et dans les albums
Vérification par l'autre groupe.

Evaluation

Réussite ou pas de la recherche

Matériel

Albums
Photocopies

3.BILAN

En regroupement, les enfants rappellent les consignes dans la langue de leur choix ;
Evaluation des travaux (est-ce que les enfants ont respecté les consignes ?)

N.B. : Pour les séances suivantes : les enfants donnent les consignes avant le travail en ateliers (langage d'évocation : ils racontent ce qu'ils ont fait la veille

PROLONGEMENTS POSSIBLES

1. Construire un CD-ROM : album sonore + activité « construction du monstre » en PAINT.

2 . Chronologie de l'histoire à partir des photos des réalisations progressives en pate à modeler.

3 : Arts visuels : à partir d'une photo de la tête du monstre, compléter : faire le dessin / peinture du corps.

4 : Réaliser un monstre en volume.

5.Réaliser des marionnettes du monstre : assiette en carton + bâtons de glace ; d'un côté le monstre ; de l'autre côté la photo de l'enfant.

6Théâtralisation.

7. Mise en réseau de l'album : trouver + lire d'autres albums sur les monstres ou même structure.

TABLEAU D'OBSERVATION
Séance de travail dans une classe de Moyenne Section à partir de l'Album « Va t'en grand monstre vert. »

Découverte du livre

Installation des élèves	

Sont-ils intéressés par l'activité ?	
Participation de tous les élèves	
Langue d'intervention des élèves	**Espagnol**
	Français
Nombre d'interventions des enseignants	**Espagnol**
	Français
Est-ce que l'histoire leur plait ?	
Niveau de compréhension	
Autre	

Ateliers

Installation du groupe	
Passage des consignes	
Activité des enfants	
Gestion du temps	
Implication des élèves	
Respect des consignes	
Différenciation	
Autre	

FICHE DE PRÉPARATION

La chasse à l'ours ***en CE 1***

Michael Rosen / Helen Oxenbury
L'école des loisirs

OBJECTIFS:
S'approprier le texte – l'histoire – en passant par l'expression corporelle et verbale (début de dramatisation).

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES :
- Écouter autrui (communication)
- Rapporter une action et la verbaliser (maîtrise du langage d'évocation)
- Respecter des consignes bien précises.
- S'exprimer avec son corps.
- Adapter ses déplacements à des consignes bien précises.
- Concevoir et réaliser des actions à visée expressive.

DÉROULEMENT PRÉCIS :
1. Lecture de l'histoire par deux personnes, l'une lit l'autre fait le bruitage.
2. Relecture avec séparation du groupe en deux. Les deux groupes deviennent acteurs
   a. Premier groupe s'exprime avec le corps sur le texte
   b. Le deuxième fait le bruitage.
3. Mise en commun pour verbaliser les actions de l'histoire.

ÉVALUATION ENVISAGEE :
Grille d'évaluation :

	OUI	NON	OBSERVATIONS
1. Est-ce qu'on a bien présenté les consignes ?			
2. Est-ce qu'on a bien respecté le déroulement ?			

3. Est-ce qu'on a su représenter l'histoire oralement ?			
4. Est-ce que l'activité était bien programmée pour le créneau envisagé ?			
5. Est-ce que l' objectif est atteint ?			
6. Est-ce que les élèves ont bien participé à l'activité ?			
7. Est-ce que les élèves ont respecté les règles établies ?			
8. Est-ce que les élèves se sont amusés avec l'activité prévue ?			
9. Les élèves, ont-ils été capables de verbaliser les actions de l'histoire et suivre les consignes?			
10. Est-ce que les enfants, voudraient bien continuer à travailler plus sur des activités en relation à celle-ci ?			

PROLONGEMENTS ENVISAGÉS :

- Grammaire :
  - Découvrir et puis rechercher des onomatopées dans des Bandes Dessinées.
  - Enrichissement du vocabulaire en passant par la recherche d'adjectifs.
- Littérature :
  - La réécriture de l'histoire avec d'autres personnages et d'autres onomatopées.
  - Recherche de différents types d'écrits sur l'ours et recherche de différentes histoires avec la même structure de base.
- Dramatisation :
  - Exercices de diction.
  - Exercices d'appropriation de l'espace, du geste et du mouvement, de l'expression des sentiments et des sensations.
  - Présentation de l'histoire réécrite.
- Musique :
  - La symphonie des onomatopées : organisation d'onomatopées à lire sous forme de musique (lecture de gauche à droite) avec des panneaux de direction.
  - Exercice de bruitage avec des instruments pour présenter l'album (au préalable fait avec le corps puis différents objets).

Ressources disponibles

Des sites à consulter

- *** http//www.ac-caen.fr/orne/circos/laigle/bcd/bcd.htm
  Mettre en place et faire vivre la BCD dans l'école
  (*Des liens précieux avec les principaux portails de littérature jeunesse)*

- **Les pôles nationaux de ressources (SCEREN)**

  Ils sont les outils d'une mise en réseau des acteurs culturels, des enseignants et des professionnels associés.

  Pôle de ressources sur la littérature jeunesse (Académie de Grenoble)
  Pôle de ressources Littérature, à dominante Littérature de jeunesse
  (Académie de Créteil)
  Pôle de ressources Bande dessinée (Académie de Poitiers)
  Pôle de ressources Littérature-Poésie (Académie de Clermont-Ferrand)
  Pôle de ressources Théâtre (Académies Dijon, Nantes, Reims, Corse, Lyon)

- **Sur le site du CNDP, retrouvez la**
  sélection de mars 2007 de la Joie par les Livres

- les sites des inspections académiques du Vaucluse ou de la Haute-Vienne
  http://pedagogie.ia84.ac-aix-marseille.fr/
  http://apella.ac-limoges.fr/litterature/spip.php?article236

- Voir aussi les sites des différents **CRDP**.
  Celui de Bordeaux, par exemple :
  http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/attirelire/somatirelire.asp

- **Ricochet** www.ricochet-jeunes.org/
  Centre international d'études en littérature de jeunesse :
  des ressources sur les œuvres, les auteurs, les illustrateurs.

- **Nantes livres jeunes** http://www.livrjeun.tm.fr/
  Plus de 20 000 livres analysés depuis 1984.

- **Télémaque**, littérature de jeunesse
  http://www.ac-creteil.fr/crdp/telemaque/comite/fiches-accueil.htm
  Site du CRDP de l'académie de Créteil.
  Des fiches pédagogiques ; des comptes rendus d'animations ; des liens intéressants.

- **Citrouille** **http://www.citrouille.net/homepage.html**

  Site des librairies spécialisées jeunesse :
  critiques de livres ; interviews d'auteurs.
  Sélection de livres sur des thématiques.

- CNDP http:/www.cndp.fr/accueil.htm

  Cyberlibrairie du SCEREN –
  En particulier les textes essentiels mais aussi de nombreux dossiers pédagogiques.

- **ARGOS**, Revue des BCD et CDI

  CRDP académie de Créteil.

- **Livralire** (ex livre et Lire Bourgogne) www.livralire.org

  - info riche et actuelle.
  -

- D'autres sites remarquables

  pour leurs résumés d'albums et analyses, pour les informations sur les auteurs et illustrateurs

  http://www.inrp.fr/ONL/

  http://www.lecture.org/

  http://perso.wanadoo.fr/livresenreseaux/

  · **http://netia59.ac-lille.fr/lse** : en consultant la " page de nouveautés ", on trouve des comptes-rendus de groupes de travail et notamment des conférences de J. Brunner et d'Agnès Florin sur la langue orale.
  · **http://perso.wanadoo.fr/lsa-17/index.htm** : En consultant les " données téléchargeables ", on trouve : des situations de langage au cycle 1 et une grille d'évaluation au cycle 1. Le site est aussi consacré à la lecture : listes d'albums pour apprendre à lire, à dire (albums sans texte, à structures répétitives…), questionnaires de lecture et jeux interactifs, mises en réseaux d'albums… Les outils proviennent en partie des quatre ouvrages " L'album, source d'apprentissages " CRDP Poitou Charente.
  · **http://perso.wanadoo.fr/livresenreseaux/** ® Ce site propose essentiellement des mises en réseaux d'albums très riches pour lesquelles B. Devanne donne des exploitations possibles dans son dernier ouvrage " Apprentissages de la langue et conduites culturelles (Maternelle) Bordas Ed. "

  · **http://www.philagora.net** : En allant à " bienvenue les enfants ", des contes sont proposés.

  · **http://matcanardiere.multimania.com/imagiers/** : Imagier très complet (véhicules, fruits, légumes, couleurs, animaux de la forêt, sauvages…) organisé par champs

lexicaux. Les images sont téléchargeables.
http://www.qc.ec.gc.ca/faune/imagier/html/programme_f.html : Imagiers photos sur tous les animaux (oiseaux, mammifères, insectes…).

Et bien d'autres encore…

Il serait dommage de se priver des ressources que les sites consacrés à la littérature de jeunesse nous apportent.
Ces sources d'information actualisées et gratuites rendent presque obsolètes nos traditionnels outils bibliographiques…

🕮 BIBLIOGRAPHIE

► Dans la collection 50 activités, au Scéren CRDP Midi-Pyrénées,
50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en BCD,
de l'école au collège, de Paul Cassagnes, Claudine Garcia Debanc et Jean-Pierre Debanc. (*Voir le lien ci-dessous* :

- http/www.cndp.fr/Produits/DetailSimp.asp ?ID=67300)

► **Pratique de la littérature de jeunesse à l'école**, comment élaborer des activités concrètes, de Christian Poslaniec, Hachette éducation, 2003.

► **Devanne B.,** *Apprentissages de la langue et conduites culturelles (maternelle)* BORDAS

A travers de nombreuses réflexions, ce livre aide à comprendre l'intérêt d'une approche en réseau d'albums.
Il propose des situations permettant de tisser des liens entre albums autour de savoirs littéraires précis (univers d'auteurs, récits de point de vue…).
A "déguster" tranquillement.

► **Brigaudiot M.,** *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle* HACHETTE EDUCATION

La partie *" Comprendre le langage écrit "* pointe du doigt les principales difficultés de compréhension possibles.
Les situations proposées montrent comment les stratégies misent en place par l'enseignante peuvent soulager certaines de ces difficultés pour se centrer sur d'autres (notion de " jeu-problème ").
Les dialogues enseignants/enfants cités illustrent bien ces stratégies.

► **Stoecklé R.,** *L'album à l'école et au collège* L'ECOLE

Cet ouvrage propose…

- une liste d'albums de référence pour diverses tranches d'âge : PS1/PS2, MS/GS, CP/CE1…
- des réseaux d'albums autour de sujets variés (la différence, la nature), d'images particulières (la nuit, le vol…) ;
- des titres d'albums liés par des citations ou allusions (mises en lien, activités de comparaison possibles).

" Par les images, l'album permet une sensibilisation à l'allusion et à la citation qu'aucun autre support ne permet de façon aussi immédiate. "

► **Tauveron C.,** *Lire la littérature à l'école* HATIER pédagogie, 2002.

Ce livre propose…

- Une typologie des problèmes de compréhension posés aux élèves par la littérature de jeunesse et les connaissances liées ;

- Des descriptions de dispositifs de présentation et de questionnements de textes à différents niveaux de classe ;
- Des comptes-rendus d'activités en réseau autour :
  - ✓ de stéréotypes de personnages
  - ✓ d'auteurs
  - ✓ de réécritures variées.

Très pratique.

► **Jordi C.,** *Apprendre à lire avec la BCD (PS et MS)* NATHAN pédagogie

Ce livre présente …

- une bibliographie PS/MS (proposée sous forme de réseau de lecture) ;
- de nombreuses fiches pratiques d'activités littéraires à mener " autour "de la BCD.

► Images des livres pour la jeunesse, lire et analyser



Pour explorer avec des enfants ou des jeunes toute la richesse des livres illustrés.

Son originalité consiste à faire entrer le lecteur du côté des images, à travers douze livres et douze univers d'illustrateurs offrant une grande diversité de styles.

On trouvera aussi dans cet ouvrage des repères utiles sur l'histoire de l'édition des albums pour la jeunesse en France depuis cinquante ans et, pour chacun des douze livres retenus, des pistes d'activités concrètes.

- Auteur : sous la direction de Annick Lorant-Jolly et Sophie Van der Linden
- Editeur : Thierry Magnier / SCÉRÉN - CRDP de l'académie de Créteil - 2006
- ISBN : 2-86918-192-2
- Prix : 28 €

Littérature jeunesse aux cycles I et II

SCEREN (services culture éditions ressources pour l'éducation nationale)

🕮 Livres et apprentissages à l'école

Rappelant l'importance de l'entrée du livre et de la littérature de jeunesse dans la classe, cette nouvelle édition propose des réflexions et des pistes pédagogiques sur la place et l'usage du livre.
Réf : 755D0042 - 7,95 €

🕮 Aimer lire

Guide pour aider les enfants à devenir lecteurs
Cet état des lieux de l'édition pour la jeunesse et des pratiques autour du livre et de la lecture, des bébés aux adolescents, s'adresse à tous : parents, prescripteurs, enseignants, bibliothécaires.
Réf : 755D0075 - 19,9 €

🕮 Albums, mode d'emploi

cycle I, cycle II, cycle III
L'auteur, bibliothécaire chargée d'une section de jeunesse et qui a été institutrice, a établi une typologie des différents albums, véritable guide pour se repérer dans la profusion des ouvrages.
Réf : 941D9010 - 15 €

🕮 Lire la littérature

lire l'image, lire le texte
Centré autour de différentes adaptations du conte ukrainien "La Moufle", cet ouvrage permet d'introduire l'album en tant que texte littéraire.
Réf : 870B0103 - 9,5 €

🕮 Les sentiers de la littérature en maternelle

Après l'ouvrage dédié au cycle III, ce deuxième volume explore des voies originales pour aider les tout-petits, en classe, à comprendre et à interpréter les productions qui leur sont destinées.
Réf : 941D9110 - 18 €

🕮 Autour d'une oeuvre : Rascal

explorer la littérature à l'école
Bienvenue en Rascalie : un petit Chaperon rouge ambigü, un lapin pas si gentil, un poussin rebelle…Les auteurs vous proposent un parcours littérature original du cycle 1 au cycle 3.
Réf : 3309B179 - 20 €

🕮 La marionnette (Anne Cara)

De l'objet manipulé à l'objet théâtral

Cet ouvrage expose les règles de l'interprétation théâtrale avec la marionnette et précise les compétences fondamentales qui permettent de donner vie à l'objet manipulé. Il propose un grand nombre d'exercices à mettre en place avec les élèves et des exemples de projets (du cycle 1 au collège). L'auteure présente également une analyse comparée des différentes techniques sur les plans culturels et manipulatoires, avant d'aborder les composantes d'un spectacle et notamment la question du texte.

Reims : CRDP, 2006. 17 x 24 cm, 339 pages
Réf : 51008B05 **ISBN : 2-86633-436-1** **23 euros**

Ogres, monstres, sorcières et fantômes

Ce **DVD vidéo** est consacré à des adaptations audiovisuelles d'albums de la littérature enfantine sur le thème de la peur.
Réf : 755B0549 - 29 €

Histoires de loups

Ce **DVD vidéo** de trois heures est consacré au loup vu par des auteurs-illustrateurs, des poètes, des conteurs, des metteurs en scène de théâtre.
Réf : 755B0605 - 29 €